

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**DINÂMICAS COLABORATIVAS ENTRE DOCENTES DE UM CENTRO
ESCOLAR DA REGIÃO DE LISBOA: REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS**

Paula Cristina Monteiro Coito Cardoso

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Área de Especialidade:

Supervisão e Orientação da Prática Profissional

**Dissertação Orientada
pela Prof^a Doutora: Maria João Mogarro**

2016

DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho ao meu filho,
Pedro Henrique, meu AMOR MAIOR.*

SER EDUCADOR

*É
Ler
Nos olhos
O que não vem nos livros·
Escrever
A vida
Nas linhas da amizade·
Contar
Nas estrelas
Os momentos de ternura·
Desenhar
O mundo
Com o lápis da fantasia·
Pintar
O presente
Com as cores do futuro·*

*É ainda...
Estar presente
Hoje
Criando os alicerces
Do conhecimento·
Estar presente
Amanhã
Nas obras que são fruto
Da semente que plantou·
Estar presente
Sempre
No legado que deixa
Para as gerações vindouras...*

Paula Coito Cardoso

AGRADEÇO

A Deus,

Por, apesar das adversidades ocorridas neste percurso, me conceder coragem para acreditar, saúde para continuar e resiliência para não desistir e vencer mais este desafio na minha vida.

Aos meus pais, pelos valores que me transmitiram e me tornaram na pessoa que sou hoje.

À minha irmã, pelo seu exemplo de dedicação e amor incondicional.

Aos meus sogros, pelo seu apoio e disponibilidade.

Ao meu marido, por ser a pessoa maravilhosa com quem tenho o privilégio de partilhar a minha vida. O meu porto de abrigo.

Ao meu filho, pela compreensão e carinho, que me ajudaram a ultrapassar a culpa pelos momentos em que tive de lhe subtrair a minha presença.

À minha orientadora,

Profª Doutora Maria João Mogarro

Pela disponibilidade, encorajamento e autonomia que me proporcionou.

À Diretora do Agrupamento de Escolas onde realizei este estudo, pela sua disponibilidade.

Aos meus colegas do Centro Escolar que participaram neste estudo, pela amabilidade de responderem aos inquéritos por questionário e às entrevistas.

Às minhas colegas Mónica Silva e Ana Giesta pelas palavras de incentivo.

À minha amiga Lina Cristóvão pela amizade, companheirismo e apoio nesta etapa.

À minha amiga Paula Da Nova pela atenção e carinho com que me acolheu numa fase em que o seu apoio foi fundamental.

A todos o meu muito obrigada!

RESUMO

Esta investigação centrou-se no estudo das dinâmicas de trabalho colaborativo dos docentes de um Centro Escolar da região de Lisboa. Nesse sentido, investigamos o contexto profissional e as representações conceptuais de trabalho colaborativo dos participantes no estudo. Indagamos as suas práticas colaborativas, bem como, os obstáculos e benefícios do trabalho colaborativo no referido estabelecimento de ensino.

O quadro teórico de referência focou-se numa revisão da literatura sobre as instituições educativas e a cultura organizacional; os docentes e a sua cultura profissional; bem como, a colaboração e a supervisão num contexto de mudança.

Optou-se por uma metodologia de investigação de natureza predominantemente qualitativa, na vertente de estudo de caso. A recolha de informação foi realizada através de inquéritos por questionário, entrevistas e análise documental. Posteriormente, procedeu-se à triangulação dos dados recolhidos.

Os resultados permitiram-nos concluir que, apesar dos docentes terem uma representação conceptual de trabalho colaborativo como uma estratégia importante e positiva no desenvolvimento da docência, na prática existe uma cultura docente essencialmente individualista, revelando, uma certa incongruência entre o que consideram ser mais adequado fazer e o que fazem efetivamente.

Constatamos também que a mudança para o Centro Escolar trouxe benefícios associados às boas condições físicas, mas, paradoxalmente, contribuiu para um distanciamento entre os docentes. A dimensão e as particularidades do edifício, bem como a complexidade de interações, devido à presença de muita gente, são fatores com uma influência muito marcante na dinâmica escolar em geral e no desenvolvimento do trabalho colaborativo em particular.

Com uma cultura essencialmente individualista, as exceções em que ocorrem trabalho colaborativo de forma espontânea e voluntária, sucedem fundamentalmente entre professores que mantêm uma relação de amizade, partilham a mesma ideia de ensino e lecionam o mesmo ano de escolaridade. A articulação entre os docentes da educação pré-escolar e do 1º ciclo, na prática traduz-se apenas em reuniões e atividades pontuais, pouco frutíferas e sem impacto significativo na aprendizagem dos alunos.

Evidencia-se ainda a importância e influência da liderança e da supervisão na dinâmica do estabelecimento escolar. A atuação da atual coordenadora de estabelecimento apresenta características de uma liderança democrática e transformacional, que procura implementar práticas colaborativas. Denota-se, no entanto, a necessidade de uma supervisão com uma visão estratégica que fomente o sentimento de pertença a uma comunidade, promotora de uma efetiva implicação dos docentes na dinâmica do Centro Escolar, no sentido de uma verdadeira cultura de colaboração.

Palavras-chave: Trabalho Colaborativo, Centro Escolar, Liderança, Supervisão, Desenvolvimento institucional.

SUMMARY

This research is focused on the study of the dynamics of collaborative work among the teachers of a School Centre in the region of Lisbon. This way, we have researched the professional context and the conceptual representations of collaborative work of the participants in the study. We have asked about their collaborative practices as well as about the obstacles and advantages of collaborative work in the referred educational establishment.

The theoretical framework is based on a revision of the literature about educational institutions and organizational culture; teachers and their professional culture; and also the collaboration and supervision in a context of change.

We have chosen a research methodology essentially qualitative in the form of a case study. The gathering of information was conducted through questionnaire surveys, interviews and document analysis. Afterwards, we proceeded to the triangulation of the gathered data.

The results allowed us to conclude that, although teachers assess the conceptual representation of collaborative work as an important and positive strategy for the development of teaching methods, in practice there is an essentially individualist teaching culture, revealing a certain incongruence between what teachers consider to be the most adequate thing to do and what is actually done.

We have also found out that the change to a big School Centre has brought benefits related to the good physical conditions, but it has paradoxically contributed to the increase in distance between teachers. The size and details of the building, and also the complexity of interaction, due to the presence of many people, are factors with an outstanding influence in the school dynamics in general, and in the development of collaborative work in particular.

With such an individualist culture, the exceptions of collaborative work that occurs spontaneous and voluntarily, happen mainly between teachers with a good friendship relationship, teachers who share the same teaching ideas and who teach the same school level. The link between pre-school teachers and primary school teachers is in practice reduced to meetings and specific activities, with little results and with no significant impact on the students learning process.

It is also evident the importance and influence of leadership and supervision in the School Centre dynamics. The procedure of the current establishment coordinator shows characteristics of a democratic and transformational leadership which tries to implement collaborative practices. However, we find the need for supervision with a strategic vision that developing the feeling of belonging to a community that promotes the effective implication of teachers in the School Centre dynamics, towards a true culture of collaboration.

Keywords: Collaborative Work, School Centre, Leadership, Supervision, Institutional Development.

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA	I
AGRADECIMENTOS	III
RESUMO	IV
ÍNDICE GERAL	VI
ÍNDICE DE QUADROS	X
ÍNDICE DE GRÁFICOS	X
ÍNDICE DE FUGURAS	X

INTRODUÇÃO	1
1. Problema, objetivos e questões de investigação	3
2. Definição de conceitos	4
3. Organização do estudo	5

PARTE I - QUADRO TEÓRICO

CAPÍTULO I – As instituições educativas e a cultura organizacional

1. As novas instituições educativas – Os centros Escolares	8
2. Modelos Organizacionais da escola.....	12
2.1 Imagem da escola como uma empresa	12
2.2 Imagem burocrática da escola	13
2.3 Imagem da escola como democracia	13
2.4 Imagem da escola como arena política	14
2.5 Imagem da escola como anarquia organizada	15
2.6 Imagem da escola como cultura	16
3. Cultura e clima de escola	18
4. Liderança em contexto escolar	21

CAPÍTULO II – Os docentes e a cultura profissional

1. Formas de cultura docente...	26
1.1 Individualismo	27
1.2 Balcanização	27
1.3 Colegialidade artificial	29
1.4 Colaboração	30
2. O trabalho colaborativo em contexto escolar	32
2.1 Implementação - Como surge?	32
2.2 Características - Como funciona?	33
2.3 Obstáculos - Quais as dificuldades?	36
2.4 Potencialidades e contributos - Quais os benefícios?	39

CAPÍTULO III – A Colaboração e a Supervisão num contexto de mudança

1. O trabalho colaborativo na escola atual	44
1.1 O Projeto Educativo de Agrupamento	44
1.2 As reuniões em contexto escolar	45
1.3 A articulação entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo	46
1.4 A coadjuvação no 1º ciclo	47
2. A supervisão num contexto de mudança	50

Parte II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV – Metodologia

1. Tipo de investigação	54
1.1 Estudo de caso	54
1.2 O estudo de caso desta investigação	57
1.3 Questões éticas	58
2. Instrumentos de recolha de dados	59
2.1 Análise documental	60
2.2 Inquérito	61

2.2.1	Questionário	61
2.2.2	Entrevista	63
3.	Procedimentos no Tratamento e Análise de Dados	65
3.1	Inquérito por questionário (questões fechadas)	65
3.2	Inquérito por questionário (questões abertas), Documentos e Entrevistas – Análise de conteúdo	65
4.	Procedimentos na apresentação e análise de dados	68
5.	Procedimentos na discussão dos resultados e conclusões	69

CAPÍTULO V – Apresentação e Análise dos dados

1.	Contextualização do campo de pesquisa e caracterização dos sujeitos de investigação	72
1.1	Contextualização do campo de pesquisa	72
1.2	Caraterização dos participantes no estudo	75
2.	Caraterização do contexto profissional no Centro Escolar	77
2.1	Caraterização da cultura docente	77
2.2	Caraterização do clima de escola	79
2.3	Caraterização da liderança da Coordenadora de Estabelecimento	81
3.	Representação conceptual de trabalho colaborativo	84
4.	Caraterização das práticas colaborativas entre docentes no Centro Escolar	86
4.1	Implementação do trabalho colaborativo	86
4.2	Desenvolvimento do trabalho colaborativo	88
5.	Identificação das práticas colaborativas de articulação entre os docentes da educação pré-escolar e do 1º ciclo	93
6.	Identificação dos obstáculos do trabalho colaborativo	94
7.	Identificação dos contributos do trabalho colaborativo	98

CAPÍTULO VI – Discussão dos resultados e Conclusões

1.	Discussão dos resultados	103
2.	Conclusões	120
3.	Limitações do estudo	125
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	126

ANEXOS	138
ANEXO nº I - O trabalho colaborativo na legislação	139
ANEXO nº II - O trabalho colaborativo no documento externo do Agrupamento (IGEC).....	143
ANEXO nº III - Pedido de autorização à Diretora do Agrupamento para a realização do estudo.....	146
ANEXO nº IV - O trabalho colaborativo nos documentos internos do Agrupamento.....	148
ANEXO nº V - Inquérito por questionário	151
ANEXO nº VI - Quadros de análise de conteúdo – questão nº 1 do inquérito por questionário.....	158
ANEXO nº VII - Quadros de análise de conteúdo – questão nº 7 do inquérito por questionário	161
ANEXO nº VIII - Guiões das entrevistas	164
ANEXO nº IX – Protocolo das entrevistas	172
ANEXO nº X - Categorias de análise das entrevistas	174
ANEXO nº XI - Transcrição e codificação da entrevista da coordenadora de estabelecimento.....	176
ANEXO nº XII – Grelha de análise da entrevista da coordenadora de estabelecimento.....	188
ANEXO nº XIII - Transcrição e codificação da entrevista da educadora de infância	197
ANEXO nº XIV – Grelha de análise da entrevista da educadora de infância	208
ANEXO nº XV - Transcrição e codificação da entrevista da professora do 1º ciclo	215
ANEXO nº XVI - Grelha de análise da entrevista da professora do 1º ciclo.	224

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro nº 1 - Plano orientador do processo metodológico	59
Quadro nº 2 - Instrumentos de recolha de informação	59
Quadro nº 3 - Blocos de pesquisa	62
Quadro nº 4 - Enquadramento do Agrupamento	72
Quadro nº 5 – Constituintes físicas do Centro Escolar	74
Quadro nº 6 – Caraterização dos inquiridos	75
Quadro nº 7 – Caraterização das entrevistadas	75

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico nº 1 - Realização do trabalho docente	78
Gráfico nº 2 - Perceção sobre o clima relacional existente entre docentes	81
Gráfico nº 3 - Ação da Coordenadora de Estabelecimento	83
Gráfico nº 4 - Posicionamento face ao trabalho colaborativo?	87
Gráfico nº 5 - Situações frequentes nas equipas de trabalho docente	90
Gráfico nº 6 - Situações em que se trabalha de forma colaborativa	91
Gráfico nº 7 - Tarefas desenvolvidas de forma colaborativa	92
Gráfico nº 8 - Obstáculos à realização do trabalho colaborativo	97
Gráfico nº 9 - Contributos do trabalho colaborativo	101

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura nº 1 - Processo de análise documental	60
Figura nº 2 - Fio condutor do guião das entrevistas	64
Figura nº 3 - Blocos de pesquisa	68
Figura nº 4 - Distribuição da informação obtida pelos blocos de pesquisa orientadores do estudo	68
Figura nº 5 - Processo conducente aos resultados e conclusões do estudo ...	69
Figura nº 6 – Caracterização geral dos participantes no estudo	76
Figura nº 7 – Representação conceptual de trabalho colaborativo	85
Figura nº 8 - Assuntos abordados nas reuniões de estabelecimento	91
Figura nº 9 – Situações de trabalho colaborativo que contribuíram para o desenvolvimento profissional dos docentes	100

INTRODUÇÃO

“None of us is smarter than all of us.”

Bennis (1998)

A sociedade atual, caracterizada por mudanças céleres, quer ao nível dos conhecimentos e das técnicas, quer ao nível das competências, coloca às instituições educativas em geral e aos docentes em particular, grandes desafios, impondo-lhes uma atitude de adaptação à mudança que envolva flexibilidade, intervenção, colaboração e inovação perante novas situações. A orientação central do atual modelo de escola, como comunidade educativa, associada aos processos de autonomia e descentralização, aponta no mesmo sentido, na medida em que esta nova organização escolar incentiva a participação, a colaboração e a prática reflexiva. Nesta perspetiva, as instituições escolares não podem ser locais onde os docentes agem de maneira desarticulada, mas sim de forma colaborativa. Este é um dos grandes desafios que se coloca atualmente.

Em Portugal, a temática do trabalho colaborativo tem sido alvo de abordagem e estudo por parte de vários autores (Alarcão & Canha, 2013; Boavida & Ponte, 2002; Conceição & Sousa, 2012; Delgado; Brocado & Oliveira, 2014; Formosinho & Machado, 2009; Herdeiro, 2010; Leite & Fernandes, 2010; J. Lima, 2002; Macário, Sá & Moreira, 2013; Meirinho, 2006; Roldão, 2007; Sousa & Monteiro, 2015; Vale & Mouraz, 2014) que procuram compreender a sua relação e influência na prática docente.

Contudo, de um modo geral, estes autores revelam que a colaboração docente é ainda bastante incipiente no nosso país, fruto de condicionantes estruturais, organizacionais e culturais. Esta linha de pensamento é consolidada por um estudo recente (Leite, Fernandes, Mouraz & Sampaio, 2014:4184), no qual foi analisado um número alargado de escolas, tendo por base a avaliação externa da IGEC, que nas suas conclusões, refere que *“Os resultados corroboram os estudos que enfatizam a dificuldade de se instituírem práticas de trabalho colaborativo (...). Fica patente também a ideia de que as práticas continuam aquém do que tem sido enunciado nos discursos teóricos (...).”*

Constatamos, deste modo, que apesar de se legislar apontando novas formas de perspetivar a educação, na prática, essas novas competências não estão a ser concretizadas pelos docentes. Assim sendo, torna-se necessário um trabalho de pesquisa e reflexão sobre

as práticas docentes com vista à desconstrução e reconstrução de algumas conceções e práticas com vista a novos *modus operandi*.

Assumindo esta necessidade de mudança, e considerando a perspetiva de Bolívar (2012:18) de que “*o núcleo da mudança educativa se situa, não a nível micro da sala de aula, nem a nível macro da estrutura do sistema, mas no nível intermédio que são as condições organizacionais do estabelecimento de ensino*”, neste estudo procura-se compreender de que forma os professores estão a vivenciar este processo de mudança, mais concretamente ao nível do trabalho colaborativo nos novos Centros Escolares.

Neste sentido, com este estudo procuramos contribuir para a compreensão das representações e das práticas de trabalho colaborativo dos docentes do Centro Escolar em estudo, no sentido de trazer dimensões que permitam compreender melhor outras realidades educativas semelhantes, potenciando melhores práticas no futuro.

1. PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO

*“O problema é o comandante
que estabelece o rumo de toda a investigação.”*

Sousa (2005:44)

É neste contexto, e deste conjunto de motivações, que surge o presente estudo organizado em torno do seguinte problema e subsequentes objetivos e questões.

- ❖ Compreender as dinâmicas de trabalho colaborativo entre os docentes de um Centro Escolar da região de Lisboa.

1.1 Objetivos do estudo:

- Caraterizar o contexto profissional do Centro Escolar.
- Conhecer as representações conceptuais de trabalho colaborativo dos docentes do Centro Escolar.
- Caraterizar as práticas colaborativas dos docentes do Centro Escolar.
- Conhecer as práticas colaborativas de articulação entre os docentes da educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico.
- Identificar obstáculos e benefícios do trabalho colaborativo no Centro Escolar.

1.2 Questões do estudo:

- Como se caracteriza o contexto profissional do Centro Escolar ?
 - Como se caracteriza a cultura docente?
 - Como se caracteriza o clima de escola?
 - Como se caracteriza a liderança da coordenadora de estabelecimento?
- Quais as representações conceptuais de trabalho colaborativo dos docentes do Centro Escolar?
- Como se caracterizam as práticas colaborativas dos docentes no Centro Escolar?
 - Como surgem as equipas de trabalho?
 - Como se desenvolve o trabalho colaborativo?
- Quais as práticas colaborativas de articulação entre os docentes da educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico?
- Quais os obstáculos à realização do trabalho colaborativo?
- Quais os benefícios da prática do trabalho colaborativo?

2. DEFINIÇÃO DE CONCEITOS ESSENCIAIS AO ESTUDO:

Trabalho colaborativo vs. trabalho cooperativo

Os termos colaboração e cooperação, embora se considerem como sinónimos na linguagem corrente, na literatura alguns autores preferem fazer a distinção entre ambos, tendo por base o significado etimológico dos verbos colaborar e cooperar. “Colaborar” (do latim *laborare*, trabalhar) significa trabalhar em conjunto, de forma concertada, enquanto “cooperar” (do latim *operare*, operar) significa atuar conjuntamente com outros para o mesmo fim (Boavida & Ponte, 2002). A co-laboração requer um nível de partilha e interação mais elevado do que a simples realização conjunta de diversas operações, a “*co-operação*” (Boavida & Ponte, 2002). Lima (2002:46) corrobora esta perspetiva ao defender que “*a colaboração representa mais do que uma mera cooperação entre professores*”, na medida em que implica responsabilidade partilhada e decisões tomadas conjuntamente.

Por sua vez, Hargreaves (1998) recorre a ambos os vocábulos, utilizando “cooperativo” ao trabalho em grupo realizado por alunos e “colaborativo” para as práticas entre professores, representando a “*colegialidade*” a colaboração entre pares.

Day (2001) também distingue os termos mencionando que na cooperação as relações de poder e os papéis dos participantes não são questionados, enquanto na colaboração envolve negociação, tomada conjunta de decisões, comunicação efetiva e aprendizagem mútua.

Contrapondo as interpretações de vários autores que tentam distinguir os dois conceitos, Freitas & Freitas (2002:23) afirmam que ambos “*são duas versões da mesma coisa*” considerando-os sinónimos. Constata-se, assim, a existência de diferentes interpretações, o que origina algumas dificuldades de utilização prática.

Deste modo, no sentido de clarificar o conceito de trabalho colaborativo utilizado neste estudo, assume-se a definição apresentada por Alarcão & Canha (2013:49) para quem a colaboração é um conceito a três dimensões: “*um instrumento para o desenvolvimento*”; “*um processo de realização que envolve várias pessoas, exigindo (...) acerto de pensamento, negociação de objetivos, partilha das responsabilidades e (...) benefícios para todos os intervenientes*”; e atitude individual que implica “*disponibilidade para acolher o saber e a experiência de outros e para evoluir na interação com eles, questionando o próprio conhecimento*”.

3. ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

O presente estudo encontra-se dividido em seis capítulos. Nos três primeiros capítulos – “As instituições educativas e a cultura organizacional”, “Os docentes e a cultura profissional” e “A colaboração e a Supervisão num contexto de mudança” – fundamentamos teoricamente as temáticas abordadas no sentido de construir um quadro teórico de referência que nos permitisse alicerçar o nosso estudo.

Nos três últimos capítulos – “Metodologia”, “Apresentação e análise dos dados” e “Discussão dos resultados e conclusões” – descrevemos os fundamentos teóricos e procedimentos metodológicos que possibilitaram e orientaram o estudo, bem como apresentamos os resultados e conclusões do estudo.

No CAPÍTULO I revisitamos algumas teorias organizacionais procurando perceber qual a importância que tem sido atribuída às relações humanas no contexto das organizações educativas. É destacada a mudança de uma visão centrada no funcionamento impessoal e previsível, para uma visão que atribui uma crescente importância às relações interpessoais e ao plano subjetivo dos intervenientes.

Apresentamos as noções de cultura e clima de escola, destacando a sua importância na dinâmica psicossocial de cada organização. Fizemos ainda referência à liderança, explicitando diversos pontos de vista no sentido de compreender a sua influência no tipo de interações estabelecidas em contexto escolar.

No CAPÍTULO II apresentamos quatro formas de cultura docente: o individualismo, a balcanização, a colegialidade artificial e a colaboração, explicitando as suas implicações ao nível do desenvolvimento do trabalho dos docentes. Destacamos, contudo, a cultura colaborativa abordando a sua implementação, a forma como surge, as suas características e funcionamento. Além disso, distinguimos ainda as suas dificuldades e benefícios em contexto escolar.

No CAPÍTULO III pesquisamos na legislação a forma como é abordado o trabalho colaborativo em contexto escolar e procuramos na literatura a perspetiva de vários autores sobre as práticas colaborativas mais comuns entre docentes, no sentido de ter uma visão da realidade das instituições escolares nesta vertente, bem como da sua necessidade de mudança.

Abordamos também o papel da colaboração e da supervisão neste processo, descrevendo um conjunto de fenómenos que têm contribuído para a fragmentação da classe docente dificultando o seu empenho coletivo. Salientamos, no entanto, a importância da ação coletiva na reformulação organizacional, na qual a supervisão desempenha um papel primordial como catalisador do trabalho comum e de uma visão estratégica de futuro no desenvolvimento qualitativo da escola.

No CAPÍTULO IV descrevemos os fundamentos teóricos dos processos metodológicos, explicitando as opções de investigação. Apresentamos o percurso, desde o tipo de investigação aos instrumentos de recolha de dados, justificando a sua escolha. Para além disso, explicitamos os procedimentos relativos ao tratamento, análise de dados e apresentação dos resultados.

Nos CAPÍTULOS V e VI fazemos a análise dos dados e apresentamos os resultados e conclusões. Para tal, contextualizamos o campo de pesquisa e os sujeitos de investigação, bem como apresentamos e analisamos os dados de todos os blocos de pesquisa orientadores do estudo. Posteriormente, fizemos a discussão dos resultados respondendo a cada uma das questões iniciais, que nos conduziram às conclusões.

Por fim, explicitamos as limitações do estudo.

CAPÍTULO I

AS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS E A CULTURA ORGANIZACIONAL

I – AS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS E A CULTURA ORGANIZACIONAL

“Só a mudança organizacional se traduz em mudança eficaz.”

(Alarcão, 2002:220)

As políticas educativas dominantes em determinado momento histórico, bem como o contexto organizacional, cultural e social de cada escola, são fatores determinantes que influenciam, direta e indiretamente, a dinâmica do trabalho desenvolvido nas instituições escolares.

1. AS NOVAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS - OS CENTROS ESCOLARES

As sucessivas reformas implementadas ao nível das políticas educativas têm tido repercussões significativas na dinâmica das escolas. Ao longo de um processo continuado de reajustamento de medidas no sentido da autonomia, a organização escolar foi sofrendo transformações que conduziram a uma mudança de paradigma (Barroso, 2009). Esta mudança denota uma passagem de modelos centralizados para outros mais descentralizados e autónomos. São evidências deste processo, por um lado, a implementação do Decreto-Lei n.º 75/ 2008, que alterou o regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas, revisto pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, *“com vista a dotar o ordenamento jurídico português de normas que garantam e promovam o reforço progressivo da autonomia e a maior flexibilização organizacional e pedagógica das escolas (...)”*(Preâmbulo); e, por outro lado, o Decreto-lei n.º 7/2003, referente às cartas educativas, que impulsionou um maior envolvimento dos municípios nas questões educativas, introduzindo medidas importantes que têm vindo a consolidar a passagem de uma política educativa nacional para políticas educativas de âmbito local.

Na prática, este último diploma tem-se tornado um instrumento não só de mudança das políticas de definição e gestão educativa, como também ao nível do quadro conceptual e metodológico, principalmente ao nível da rede de educação pré-escolar e escolas do 1º Ciclo. O mesmo esclarece que *“Neste modelo assume particular relevância a concretização da transferência de atribuições e competências da administração central para as autarquias locais”*, bem como aponta para *“uma nova visão estrutural do sistema educativo português e um passo da maior importância, no sentido da aproximação entre*

os cidadãos e o sistema educativo, e de co-responsabilização entre ambos quanto aos resultados deste” (Preâmbulo, Decreto-lei n. 7/2003).

Neste contexto, o encerramento de milhares de escolas do 1º Ciclo e a necessidade de acesso ao financiamento para a ampliação ou construção de novas escolas, aliados aos desafios colocados pelo funcionamento da “*Escola a Tempo Inteiro*” (Decreto-Lei n.º 6/2001), foram fatores que condicionaram e mobilizaram os municípios para o desenvolvimento das Cartas Educativas (Cordeiro & Martins, 2012). Neste sentido, foram mobilizados recursos financeiros significativos, disponibilizados pelo QREN 2007-2013, de forma a possibilitar o cumprimento deste objetivo de política educativa. Os Centros Escolares surgem, assim, com a implementação deste diploma, contribuindo para que muitos dos antigos edifícios fossem substituídos pelos novos *Centros Escolares*. Deste modo, no âmbito deste programa, em março de 2014, estavam construídos e a funcionar em Portugal 439 Centros Escolares (Agência Lusa/ Jornal Económico, 2014), tornando-se numa das partes mais visíveis desta nova visão estrutural.

Cordeiro & Martins (2012), sustentados numa investigação desenvolvida na região centro, na qual se efetua uma análise das tendências de reordenamento da rede preconizadas nas respetivas Cartas Educativas, referem que no decorrer da última década as características do modelo de rede escolar pública edificado em Portugal foram alteradas de forma significativa. Referem que:

“(...) a rede escolar - especialmente a do 1ºciclo e da educação pré-escolar - apresenta consideráveis alterações morfológicas: está menos dispersa, mais requalificada e modernizada, composta por novas escolas e tipologias, organizada em agrupamentos de escolas e mais ajustada aos padrões que caracterizam a sociedade portuguesa atual” (p.340).

Concluem, os referidos autores, que a Carta Educativa desempenhou um papel significativo na transformação e modernização da rede escolar pública portuguesa.

Considerando esta nova realidade, em que a educação pré-escolar e o 1º ciclo coabitam no mesmo espaço físico, torna-se fundamental que estas instituições sejam entendidas como um espaço sistémico. Nóvoa (1995) refere-se à importância de analisar a organização escolar como um todo, mencionando que o seu funcionamento é o resultado de um acordo entre as estruturas formais e as interações que se formam dentro da própria escola. Neste sentido, menciona que as características organizacionais da escola tendem a ser construídas baseando-se em três âmbitos: a estrutura física (dimensão, recursos, edifício, organização dos espaço); a estrutura administrativa (direção, controlo, tomada de decisão); e a estrutura social (relações entre as pessoas, cultura e clima social).

Relativamente à estrutura física, de acordo com o Regulamento Específico relativo à Requalificação da Rede Escolar de 1.º Ciclo do Ensino Básico e da Educação Pré-Escolar (2007), entende-se por *Centro Escolar* um equipamento que incluía:

“Mais do que um grau de ensino, com vista à rentabilização de infraestruturas comuns. O exemplo mais comum será o da integração, no mesmo espaço ou contíguo, dos estabelecimentos de ensino básico e de pré-escolar” (nº 1, alínea a)). “A capacidade máxima, recomendável, da escola com 1.º ciclo quando se apresente isolada ou unicamente integre a educação pré-escolar, é de 12 salas de aula”. “Quando haja mais de 300 alunos do 1.º ciclo deve optar-se, sempre que possível, por duas instalações escolares distintas” (ME, 2007).

No que concerne às estruturas administrativa e social da escola, estas estão intimamente ligadas à liderança, à cultura e ao clima de cada instituição educativa. Nos Agrupamentos de escolas a liderança centra-se essencialmente na pessoa do diretor. Contudo, cada Agrupamento é constituído por vários estabelecimentos de ensino, dos quais fazem parte os Centros Escolares, cuja coordenação é assegurada por um coordenador de estabelecimento *“designado pelo diretor, de entre os professores em exercício efetivo de funções na escola ou no estabelecimento de educação pré-escolar”* e o seu mandato *“tem a duração de quatro anos e cessa com o mandato do diretor”* (n.ºs 3 e 4, Art. 40º, Decreto-Lei n.º 75/2008).

No interior dos agrupamentos de escolas, o coordenador de estabelecimento é uma das figuras que se situa ao nível da liderança intermédia. Desempenha um papel relevante em toda a dinâmica institucional, na medida em que faz o elo de ligação entre a instituição e o diretor, os docentes, os não docentes, os alunos e a restante comunidade escolar (Art. 41º, Decreto-Lei 75/2008).

Deste modo, a complexidade dos Centros Escolares exige, por parte da liderança intermédia, a capacidade de dar resposta às questões do quotidiano da instituição, tendo em conta o contexto do ambiente escolar onde atua. Exige também a capacidade de envolver todos em projetos comuns e com sentido para aquela comunidade escolar, recorrendo a estratégias que impliquem a conjugação de vontades e o empenho coletivo. Empenho esse, no sentido de uma maior autonomia, que só acontecerá se houver uma verdadeira revolução na ação dos professores que propicie a emergência de novas formas de atuação na dinâmica das escolas.

Mas, para tal, é necessário considerar que há todo um trabalho a realizar no interior das escolas. Um trabalho conducente a modos de agir mais participativos e orientados para a tomada de decisões conjuntas. Um entendimento mobilizador dos membros da comunidade escolar para a emergência de uma nova conceção de escola: mais

colaborativa, investigativa e reflexiva onde todos aprendem uns com os outros, tal como mencionam diversos autores (Alarcão, 2001; Roldão, 2007; Schön, 1983; Senge, 1990), numa perspetiva de verdadeira comunidade de aprendizagem.

Considerando este ponto de vista, e perspetivando os *Centros Escolares* como estruturas organizativas, abordaremos de seguida os vários pressupostos teóricos sobre os modelos organizacionais escolares, no sentido de permitir uma visão mais documentada, esclarecida e holística do funcionamento das instituições educativas.

2. MODELOS ORGANIZACIONAIS DA ESCOLA

“Diversas teorias influenciaram no passado – e, muito provavelmente, continuarão a influenciar no futuro – o funcionamento das escolas ou, pelo menos, facilitam a compreensão do que nela se passa”.

Teixeira (1995:10)

Múltiplas são as perspetivas dos autores que estudaram a escola enquanto organização, havendo igualmente diferentes tipologias das teorias organizacionais. No entanto, centramo-nos essencialmente nos trabalhos de Costa (2003), que com o seu estudo das *imagens organizacionais*, deu um contributo importante para a construção de um quadro teórico-conceitual sobre a análise organizacional da escola. As seis imagens organizacionais que apresenta ajudam, assim, a compreender melhor a forma como as organizações escolares têm evoluído e se têm adaptado às mudanças ao longo do tempo.

2.1 Imagem da escola como uma empresa

Os estudos sobre as organizações iniciaram-se com Taylor que apontava uma abordagem que colocava a tónica essencialmente nos aspetos formais e na estrutura da organização. O facto de serem atribuídas à escola um conjunto de características que tiveram a sua origem em conceções que partiram do estudo das práticas utilizadas nas empresas, com pressupostos marcadamente economicistas e mecanicistas, conduziram muitos autores a desenvolver uma visão da escola como uma empresa.

De acordo com Costa (2003) esta conceção caracteriza-se essencialmente por uma estrutura hierárquica e centralizada, com ênfase na eficiência e na produtividade, em que existe uma clara divisão e individualização do trabalho. A standardização dos processos conduz à melhor maneira de realizar a tarefa (*one best way*), o que se traduz na uniformização de métodos, técnicas, espaços e tempos. Esta imagem propõe um *modelo ideal* que se revela fortemente marcado pela preocupação com os regulamentos, as funções e os comportamentos lógicos e racionais, com especial ênfase na centralização da tomada de decisões.

Martín-Moreno (1989, citado por Costa, 2003:33) enuncia algumas características gerais que presidem à organização desta tipologia de escola. São elas: 1) uniformidade curricular; 2) metodologias dirigidas para o ensino coletivo; 3) agrupamentos rígidos; 4) posicionamento insular dos professores; 5) escassez de recursos materiais; 6) uniformidade

na organização dos espaços educativos; 7) avaliação descontínua; 8) uniformidade nos horários; 9) disciplina formal; 10) direção unipessoal; e 11) escassez de relações.

2.2 Imagem burocrática da escola

Também nesta linha, mas associada ao desenvolvimento do capitalismo e às exigências da igualdade de direitos, surge o modelo racional-burocrático, sendo Max Weber o primeiro teorizador deste modelo organizacional. O modelo burocrático da escola é caracterizado por um rigoroso modelo piramidal que evidencia a uniformidade e impessoalidade nas relações humanas. Acentua os processos de planeamento e de tomada de decisão, a consistência dos objetivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o carácter *predictivo* das ações organizacionais (Lima, 2003). Os comportamentos são, por isso, estandardizados e orientados pela racionalidade, o que se traduz no consenso sobre os objetivos, na correta adequação dos meios para atingir os fins e, consequentemente, na previsibilidade do futuro organizacional. Costa (2003:39) apresenta como indicadores mais significativos da escola como burocracia: 1) centralização das decisões no Ministério da Educação, traduzida na ausência de autonomia das escolas; 2) regulação pormenorizada de todas as atividades; 3) previsibilidade de funcionamento com base numa planificação minuciosa; 4) modelo piramidal; 5) comportamentos estandardizados - obsessão pelos documentos escritos e procedimentos rotineiros; 6) pedagogia uniforme; e 7) conceção burocrática da função docente.

Lima (1992:2) procede a uma crítica deste modelo, referindo que o controlo burocrático é a *“máxima expressão de um modo de administração da educação, identifica-se e confunde-se com o próprio aparelho de controlo central, produtora de normativos que tudo contemplam e regulamentam até ao detalhe”*.

Contudo, apesar das críticas que tem sido alvo, no quadro da investigação realizada sobre a organização da escola em Portugal a burocracia ainda continua a ocupar um lugar de destaque (Costa, 2003; Lima, 1992).

2.3 Imagem de escola como democracia

Mayo desenvolveu vários estudos, cujos resultados contribuíram para que se tomasse em consideração um novo objeto de estudo no funcionamento organizacional: o fator

humano. Este novo fator conduziu a uma análise das organizações voltada para as estruturas informais, as necessidades, as motivações e a satisfação individual e grupal, bem como para a liderança, a dinâmica de grupos e a sua participação nos processos de decisão.

Esta visão enfatiza, assim, a importância dos fenómenos de grupo em oposição à perspectiva tecnocrática e impessoal então vigente. Como consequência, as organizações passam a ser perspectivadas no sentido de privilegiar o estudo das interações, evidenciando a complexidade das relações, bem como das percepções que são influenciadas tanto por normas, como pelo clima de relação entre as pessoas (Costa, 2003).

Através desta nova abordagem é, assim, colocada em evidência a importância da liderança, do clima da organização e da dinâmica de grupo, no sentido de se conseguir uma maior participação e cooperação organizacional. Partindo destas concepções que têm por base a teoria das relações humanas, surge a visão da escola como democracia. Este modelo, defendido por Dewey, caracteriza-se essencialmente pelos processos participativos na tomada de decisões e por estratégias de decisão colegial na procura de consensos partilhados. Esta concepção aponta para estabelecimentos de ensino que valorizem as pessoas e a sua participação na vida escolar no sentido do consenso e da harmonia organizacional.

A imagem da escola como Democracia, segundo Costa (2003), constitui um dos lugares comuns do discurso educacional português das últimas décadas e apresenta como principais características: 1) desenvolvimento de processos participativos na tomada de decisões; 2) utilização de estratégias de decisão colegial; 3) procura de consensos partilhados; 4) valorização dos comportamentos informais; 5) estudo do comportamento humano (necessidades, motivação, satisfação, liderança); 6) visão harmoniosa e consensual da organização; e 7) pedagogia personalizada.

2.4 Imagem de escola como arena política

Esta perspectiva, de cariz marcadamente sociológica, surgiu nos anos 60 e desenvolveu-se com uma fundamentação teórica baseada nas concepções dos modelos políticos. Este modelo recusava a visão homogénea, racional e consensual da organização, propondo uma vertente mais heterogénea, em que a harmonia dá lugar ao caos. Esta perspectiva, centrada na análise micropolítica, deu origem ao modelo de escola como arena política, caracterizado como um sistema político em miniatura, composto por grande

diversidade de indivíduos com diferentes objetivos, poderes e influências que, para além disso, está dependente do contexto exterior. A análise das organizações escolares com base nesta conceção tem em conta o papel dos interesses, uma vez que esta perspetiva valoriza essencialmente os indivíduos e a sua satisfação pessoal e profissional. Contudo, sabendo que não a poderão atingir individualmente procuram associar-se a outros, formando grupos.

Desta forma, Costa (2003) expõe como principais características do modelo de escola como arena política: 1) é um sistema político em miniatura; 2) composto por uma pluralidade de indivíduos e grupos com objetivos, poderes e influências diversas e posicionamentos hierárquicos diferenciados; 3) a vida escolar desenrola-se com base na conflitualidade de interesses e na luta pelo poder; 4) os interesses situam-se quer no interior da escola, quer no seu exterior e influenciam toda a atividade organizacional; 5) as decisões escolares desenrolam-se e obtêm-se a partir de processos de negociação; e 6) interesse, conflito, poder e negociação são palavras-chave.

2.5 Imagem de escola como anarquia organizada

Nos anos 70, com origem em estudos realizados nos Estados Unidos da América, emerge uma outra corrente na análise das organizações. Segundo esta conceção as organizações devem ser estudadas em função dos seguintes parâmetros: a ambiguidade, a imprevisibilidade e a incerteza do seu funcionamento. Cohan, March e Olsan (1972, citados por Costa, 2003) foram os autores que mais divulgaram esta perspetiva ao descreverem a escola como uma “*anarquia organizada*”, na qual a dinâmica escolar está sujeita à alternância de períodos de equilíbrio com outros mais conturbados. Subjacente à tomada de decisões deverá estar o conhecimento de todo um conjunto de variáveis (como a história ou o contexto) de modo a que as decisões tomadas respeitem as características e a especificidade de cada organização. Assim sendo, esta desordem, normalmente temporária, poderá dissipar problemas latentes e contribuir para níveis de trabalho mais elevados, tornando-se, por isso, essencial num processo de evolução.

Na generalidade, esta perspetiva alerta para a importância das pequenas alterações que ocorrem no seio das organizações. Por isso, todos os membros que interagem na escola devem desenvolver competências no sentido de promover um espírito de abertura face ao conflito, à instabilidade e à mudança.

A escola como anarquia organizada apresenta, assim, um conjunto de dimensões que a caracterizam: 1) é uma realidade complexa, heterogénea, problemática e ambígua; 2) o seu funcionamento tem subjacentes intenções e objetivos vagos; 3) a tomada de decisões não surge de uma sequência lógica de planeamento; 4) não constitui um todo unido, coerente e articulado; e 5) é vulnerável ao ambiente externo (Costa, 2003).

Lima (2003) menciona o conceito de “*anarquia organizada*” em contraponto ao modelo burocrático, o qual critica como já verificámos anteriormente, salvaguardando que o termo anarquia não significa desorganização, mas um tipo de organização contrastante com a organização burocrática, referente aos aspetos informais presentes na organização escolar. Este autor considera uma o oposto da outra, no entanto, as duas poderão coabitar na medida em que a escola “*não sendo exclusivamente uma coisa ou outra poderá ser simultaneamente as duas*” (2003:42), denominando este processo como um modo de *funcionamento díptico da escola como organização*.

2.6 Imagem de escola como cultura

Na década de 80, surgem novos contributos para a análise organizacional, com base em estudos realizados nos Estados Unidos da América, com o intuito de perceber as causas do sucesso empresarial japonês. Muitos desses estudos concluem que o sucesso das empresas estudadas se deve fundamentalmente a um tipo de gestão que se traduz numa cultura organizacional própria. Ouchi (1982, citado por Costa, 2003) defende a valorização, satisfação e integração das pessoas nos contextos de trabalho, pela apologia de uma “*atmosfera de clã*”, através da criação de uma cultura organizacional específica. Assim, de acordo com esta perspetiva, os membros das organizações devem ter a capacidade para responder com flexibilidade e criatividade às mudanças ambientais, mas tendo por base um conjunto de valores que são partilhados por todos os seus membros.

A especificidade própria de cada escola determina a sua cultura, cultura essa que institui uma identidade própria à organização. A introdução e desenvolvimento desta vertente na análise da realidade escolar, conduziram a um modelo de escola como cultura que enfatiza a importância de ter em conta a diferença e a especificidade de cada escola, o que se traduz numa cultura própria e única com normas, crenças e valores que regulam e condicionam, não só o comportamento e a articulação das relações estabelecidas entre os seus membros, mas também as suas estruturas e o modo de organizar os seus espaços.

A mesma opinião é manifestada por Teixeira (1995:27) ao afirmar que *“esta teoria supõe, simplesmente, que trabalhadores felizes e implicados são a chave de uma produtividade acrescida”*. O sucesso da organização depende, assim, da existência de uma cultura forte entre os seus membros, bem como do seu grau de partilha de valores, rituais e formas de comunicação, no sentido de atingir a eficácia, a qualidade e a excelência (Costa, 2003).

Para o estudo, caracterização e análise da organização escolar torna-se igualmente necessária a compreensão da cultura e do clima de escola, na medida em que são fatores preponderantes com influência na dinâmica organizacional. Serão, por isso, os aspetos abordados no próximo ponto.

3. CULTURA E CLIMA DE ESCOLA

“Quando muda de escola, qualquer professor observa de imediato as diferenças que existem entre os climas das organizações, exprimindo muitas vezes esta percepção com expressões do tipo: «Não é preciso estar muito tempo numa escola para sentir a atmosfera que aí se respira» ”.

(Halpin & Croft, *In* Nóvoa, 1992:72)

Conhecer a cultura e o clima de escola é essencial na análise das interações entre os membros de uma organização, na medida em que permite uma maior compreensão da percepção e dos comportamentos individuais e grupais, bem como da sua integração na vida da instituição.

A cada modelo apresentado está subjacente uma cultura organizacional que orienta a ação dos intervenientes que aí interagem. De acordo com Teixeira (1995), os modelos inspirados na imagem de escola como empresa, apresentam uma *cultura da reciprocidade* que evidencia a concordância e cooperação bilateral, ou seja, a relação entre empregado e patrão; por outro lado, os modelos que caracterizam a escola como democracia – Teoria das Relações Humanas – são fundamentados numa *cultura de integração social*, que salientam a colaboração entre os elementos de uma organização. Acrescenta que os modelos que caracterizam a imagem de escola como anarquia organizada, apresentam uma *cultura da adaptação permanente*, na medida em que recusam a ideia da não existência de uma melhor maneira para gerir as organizações, mas defendem a diferenciação e integração, apoiadas pela eficácia na resolução de conflitos; e que os modelos que caracterizam a imagem da escola como cultura, apresentam uma *cultura da participação*, alicerçada na ideia do desenvolvimento de uma cultura própria que recorre permanentemente à participação dos seus membros.

Contudo, independentemente da tipologia adotada, a cultura orienta os comportamentos e manifesta-se no conjunto de relações que se estabelecem entre os membros da organização. A cultura escolar consiste, assim, num sistema de integração, diferenciação e referência que ajuda a organizar e dar sentido à atividade dos professores (Nóvoa, 1992), através da partilha de *“representações, valores, crenças e modos de atuar que configuram, constroem e reconstroem a escola”* (Teixeira, 1995:78). Deste modo, cada cultura de escola fornece aos professores uma referência que ajuda a *“interpretar os acontecimentos e condutas”* de modo a atuar da forma mais adequada a cada situação (Fontoura, 2006:20).

A cultura de escola clarifica, assim, que embora as organizações escolares se integrem num contexto cultural mais amplo, no interior de cada escola é produzida uma cultura específica, que lhe confere uma identidade própria partilhada pelos seus membros.

Por outro lado, Teixeira (1995) refere que não é possível estudar a relação entre os docentes e a escola sem, num determinado momento, nos confrontarmos com a questão do clima de escola. De facto, este é um fator a considerar, na medida em que praticamente todas as componentes das organizações, tais como: a localização, a estrutura física, os objetivos, as relações entre as pessoas, as condições de trabalho, entre outros aspetos, são variáveis que influenciam o clima organizacional (Souza, 2003).

Tal como constatámos anteriormente com os modelos organizacionais escolares, o conceito de clima de escola inicialmente também se baseou nas teorias clássicas das organizações, tendo posteriormente sofrido os efeitos da teoria das relações humanas. Termos como “*atmosfera*” ou “*ambiente*” têm sido utilizados para refletirem um conjunto de características internas das escolas, com influência no desempenho e nas tomadas de decisão dos seus intervenientes. Nóvoa (1992) refere que o clima diz respeito às representações que os indivíduos têm do seu trabalho e dos seus papéis, num determinado contexto e Teixeira (1995) menciona que o clima é constituído pelas representações partilhadas de comportamento. Mais recentemente, Barros (2010:39) define clima escolar como “*uma construção sociológica*” que, por um lado, está na origem do comportamento dos indivíduos e, por outro, é o resultado da perceção individual e coletiva da atmosfera educativa.

Na origem do clima de escola estão alguns fatores, denominados por Brunet (1995) de *variáveis determinantes no clima de escola*. São elas: *a estrutura*, referente às características físicas de uma organização; *o processo organizacional*, alusivo à forma como são geridos os recursos humanos e *a variável comportamental*, que inclui os funcionamentos individuais e de grupo que desempenham um papel ativo na produção do clima. Marshall (2004:1) corrobora esta perspetiva, uma vez que na sua opinião “*(...) characteristics of schools, such as the physical structure of a school building and the interactions between students and teachers, are two diverse factors that both affect and help to define the broad concept of school climate*”.

Por sua vez, o tipo de clima tem influência direta no comportamento dos elementos da organização onde ocorrem. Deste modo, de acordo com vários estudos, um clima aberto ou autónomo propicia o envolvimento no trabalho, sendo também um estímulo ao aperfeiçoamento profissional; e um clima fechado ou controlado em que a iniciativa individual é desvalorizada, favorece um comportamento passivo que evite sanções

(Brunet, 1995). Este autor menciona as pesquisas levadas a cabo por Likert (1961, 1967, 1974) e Bowers (1977) para comprovar que as organizações altamente produtivas se caracterizam, geralmente, por um clima de participação bastante elevada. Também Teixeira (1995) realizou em diversas escolas do distrito de Lisboa, um estudo neste âmbito tendo verificado que as imagens que os professores tinham da sua escola estavam associadas ao modo como estes interagem na dinâmica escolar. Com este estudo, a autora procura comprovar que um bom clima de trabalho influencia de forma positiva a motivação e a forma como os professores se relacionam. A mesma autora estabelece também uma relação muito significativa entre as imagens que os professores têm da escola e o modo como afirmam implicar-se na ação coletiva.

O clima organizacional tem, assim, um efeito direto e determinante sobre a satisfação e o desenvolvimento profissional dos membros de uma organização. Ao analisar esta questão, verifica-se que têm especial influência nos níveis de satisfação: o tipo de relações interpessoais; a coesão do grupo; o grau de implicação na tarefa; bem como, o apoio recebido no trabalho (Brunet, 1995). Nesta perspetiva, a participação dos professores pode ser um indicador do tipo de clima, na medida em que revela o “*estado de espírito*” e comportamentos dos docentes face à escola onde trabalham.

Atendendo aos aspetos mencionados pelos vários autores, poderemos considerar que o clima de escola será a combinação de elementos organizacionais, psicológicos, relacionais e culturais existentes numa determinada escola, com influência nas representações, emoções e comportamentos de cada um dos seus elementos.

Verificamos, assim, que a cultura e o clima são fenómenos complementares no estudo e compreensão da realidade das organizações escolares. Enquanto a cultura salienta as ideologias, valores e crenças partilhados pelos sujeitos, o clima está mais ligado à resposta afetiva e emocional destes face às perceções e conhecimentos que adquirem da organização. Nesta perspetiva, a cultura tem um carácter mais coletivo e o clima mais individual e específico. Digamos que, a cultura representa a causa dos acontecimentos e o clima traduz o que acontece, isto é, o clima organizacional é o reflexo dos efeitos dessa cultura na organização como um todo.

A importância do líder, enquanto agente agregador e difusor dos aspetos simbólicos que traduzem a cultura e o clima escolar, remete-nos para a abordagem da liderança em contexto escolar, aspeto abordado no ponto seguinte.

4. LIDERANÇA EM CONTEXTO ESCOLAR

“The best thing a leader can do for a great group is allow its members to discover their own greatness.”

Bennis (1998)

As concepções sobre a liderança evoluíram ao longo do tempo. Os primeiros trabalhos sobre liderança centraram-se nas características e nos comportamentos do líder (Silva, 2010) dando origem à teoria dos traços. A ideia subjacente a esta teoria é de que a liderança é um *“dom nato”*. Procura, por isso, definir os aspetos que distinguem um líder, apontando como traços de personalidade mais relevantes: a capacidade de expressão verbal, inteligência, originalidade, poder de adaptação, ambição, iniciativa, integridade e autoconfiança.

No entanto, após numerosos estudos não se conseguiram estabelecer relações sistemáticas entre os traços de personalidade e a função de liderança, na medida em que existem vários tipos de líderes, não havendo, por isso, um conjunto de características que seja consensual.

Os estudos de Lewin (1951) e White & Lippitt (1960) marcaram o desenvolvimento desta temática identificando géneros comuns de liderança que deram origem aos estilos: autoritário, democrático e liberal (Marquis e Huston, 2005).

No estilo autoritário, o líder determina quem faz o quê, com quem, como, quando e onde. Por isso, o líder é dominador, fixa as diretrizes e toma sozinho as decisões que dizem respeito ao funcionamento do grupo. Como consequência deste estilo de liderança o grupo normalmente revela grande tensão, frustração, agressividade, ausência de espontaneidade e de iniciativa própria. Cria facilmente um clima de instabilidade, apatia, desinteresse ou mesmo de hostilidade.

No estilo democrático o líder ouve, debate e decide com os restantes elementos do grupo, estimulando a participação e o contributo pessoal na solução dos problemas. Explica claramente os objetivos a ser atingidos, dando a possibilidade de serem adotadas outras estratégias que considerem mais adequadas para a sua concretização. É o grupo que decide sob a divisão das tarefas e quais as pessoas mais adequadas a cada uma delas. Normalmente como consequência do estilo democrático surge um grau de satisfação elevado, as relações interpessoais são abertas e de cooperação e as pessoas sentem-se implicadas nas atividades executadas.

No estilo liberal, também conhecido por *laissez-faire*, o líder dá autonomia e independência para que se determinem as atividades e os procedimentos a seguir, com total liberdade na tomada de decisões. Como consequência do estilo liberal nota-se que a produtividade não é satisfatória na medida em que existe um certo descontrolo, que se reflete no tempo perdido em discussões e conflitos pessoais, bem como na falta de coerência nas decisões tomadas.

Com a teoria contingencial surgem novos contributos, uma vez que defende a importância de serem consideradas as circunstâncias mais adequadas a cada situação. De acordo com Silva (2010) o valor de uma liderança não está relacionado com a pessoa que a põe em prática, mas de circunstâncias com origem em diversos fatores condicionados pelo ambiente organizacional, aos quais se tem de responder com diferentes modelos de relação e liderança. Nesta perspetiva, não existem tipos de liderança melhores e adaptáveis a todas as situações, na medida em que as atitudes que o líder vai assumindo podem modificar-se de acordo com a mutação de três variantes: a qualidade das relações entre o líder e os membros da equipa, o grau de estruturação da tarefa e o poder de posição do líder.

A partir dos anos 80 surgem as teorias contemporâneas da liderança, em que o líder passa a ser visto essencialmente como alguém que define a realidade da organização, com base na articulação entre uma visão de futuro e os valores que lhe servem de suporte (Costa, 2000). Esta nova conceção de liderança encontra o seu referencial teórico na corrente de organização como cultura, que aponta como principal motivo do sucesso de determinadas organizações a existência de *culturas fortes* e *valores partilhados* entre os seus membros. Defende que a liderança eficiente deve incluir a cultura organizacional, os valores do líder, o trabalho, o ambiente e a complexidade das situações.

Neste sentido, a liderança requer uma nova perspetiva do líder, mais associada às questões culturais e simbólicas, bem como aos sistemas de influência. Assim, o líder cultural surge como aquele que centra a sua ação na criação, manutenção e coordenação da cultura do seu local de trabalho de modo a “*criar nos membros da sua equipa um sentido de realidade, uma identidade e uma mobilização coletiva para a ação sustentados por determinada visão organizacional*” (Costa, 2000:23).

Sobre esta temática, Pena & Soares (2014) referem que atualmente tem-se notado na literatura especializada uma maior focalização em dois tipos de liderança escolar: a Transacional e a Transformacional. Estes autores mencionam que a liderança transacional apresenta características muito centradas nas exigências, nas ações, bem como nas tarefas necessárias para atingir os resultados pretendidos. A função do líder transacional na escola

é centrar-se na execução técnica e instrumental das atividades de gestão com o objetivo de atingir os resultados pedagógicos.

Por outro lado, na liderança transformacional o líder age, inspira e motiva os seus seguidores. É um referencial positivo, cuja forma de atuar é fonte de inspiração para todos. Neste processo, procura transformar a cultura escolar, ao estabelecer mecanismos e estruturas que permitam o planeamento conjunto e a colaboração (Pena & Soares, 2014). A liderança é fundamentada no respeito, na confiança, no comprometimento e na colaboração.

Deste modo, enquanto na liderança transacional os líderes baseiam o seu poder na autoridade proveniente da posição hierárquica, na liderança transformacional os líderes motivam os seguidores pelo apelo que fazem ao interesse próprio, envolvendo-os em desempenhos mais elevados.

Leithwood & Jantzi (1999) consideram que, perante os desafios que as escolas enfrentam atualmente e de futuro, o modelo mais eficaz é o da liderança transformacional. No entanto, Barracho (2007) é da opinião que os dois tipos de liderança são processos distintos mas que se poderão complementar, reconhecendo que se possa recorrer a ambos. Um estudo realizado em Portugal por Castanheira e Costa (2007:150) corrobora esta perspetiva, na medida em que conclui que *“os comportamentos de liderança mais frequentemente observados nos noventa e cinco presidentes dos conselhos executivos são uma mistura de comportamentos de liderança transformacional e transacional”*.

Outro estudo, realizado ao longo de seis anos nos Estados Unidos, publicado pela Wallace Foundation (Louis *et al.*, 2010, citado por Pena & Soares, 2014:45), com vista à investigação dos tipos e práticas de liderança escolar que mais se associam ao sucesso educativo, destaca a importância da liderança partilhada e colaborativa, na medida em que nas suas conclusões é mencionado que *“a gestão escolar é mais eficaz quando a liderança é exercida de forma colaborativa, sustentada a partir de metas claras e objetivos institucionais definidos em comum acordo com todos da escola”*.

Nesta linha de pensamento, Abelha (2011) inspirada em Fullan & Hargreaves (2001) aponta vários aspetos inerentes a uma liderança promotora do desenvolvimento da colaboração: 1) estimular a partilha de ideias e expectativas; 2) facilitar os recursos necessários ao desenvolvimento da colaboração docente; 3) fomentar o sentimento de pertença; 4) promover a identificação e resolução conjunta de problemas; 5) estimular a reflexão crítica e interventiva dos professores; 6) favorecer a tomada de decisões conjunta; 7) assimilar a cultura e os valores da escola que lideram, com interesse pelas pessoas que lá

trabalham e 8) fazer uso dos meios burocráticos apenas em situações necessárias e como meio facilitador da ação.

Considerando estas perspetivas, poder-se-á dizer que um líder facilitador e mobilizador da participação, da partilha, da negociação, da responsabilização coletiva e da mudança, na perspetiva de uma liderança transformacional, pode constituir um ponto de partida para o desenvolvimento de uma cultura colaborativa. Tendo em conta o contexto e a complexidade do ambiente escolar onde atua, deverá procurar que todos os atores educativos se sintam envolvidos e se identifiquem com a sua missão, organizando a equipa de trabalho no sentido que Senge (1990) refere como *team learning*, num processo conducente ao desenvolvimento organizacional e profissional de todos os intervenientes.

CAPÍTULO II

OS DOCENTES E A CULTURA PROFISSIONAL

II - OS DOCENTES E A CULTURA PROFISSIONAL

“Compreender a forma destas culturas é, pois, entender muitos dos limites e das possibilidades de desenvolvimento dos docentes e da mudança educativa”

(Hargreaves, 1998:187)

A noção de cultura docente tem-se revelado uma tarefa difícil (Hargreaves, 1998; Pérez-Gómez, 2001; Lima, 2002). Tal como adverte Lima (2002:20), *“o conhecimento, os valores, as normas e os padrões dominantes de comportamento destes atores sociais são difíceis de identificar: não estão disponíveis à observação direta e organizam-se de modos diversos e complexos”*. No entanto, o mesmo autor salienta também que como consequência da partilha de um contexto de trabalho específico e da construção de respostas comuns a circunstâncias idênticas, os professores partilham sentimentos comuns e manifestam comportamentos semelhantes sobre o seu trabalho.

Hargreaves (1998) vai mais longe, arguindo que podemos compreender o que um professor faz e porque o faz, se compreendemos a comunidade de ensino e a cultura de trabalho em que está inserido. Sobre esta questão, o mesmo autor diferencia duas dimensões relevantes relativas à cultura docente: o conteúdo e a forma. No que concerne ao conteúdo, este pode ser observado através das palavras e das atitudes dos professores, diz respeito aos seus valores, crenças, hábitos, convicções e modos de fazer as coisas no contexto escolar. Por sua vez, a forma atende aos padrões característicos de relacionamento, bem como às articulações entre os seus membros, mais concretamente, ao modo como o professor se relaciona e interage com os outros. Entre as duas dimensões existe uma forte interdependência, uma vez que *“é através das formas que os conteúdos das diferentes culturas são concretizados, reproduzidos e redefinidos”* (p.187). O mesmo autor salienta ainda que a forma de cultura, visível nas relações que o professor estabelece com os seus pares, pode mudar ao longo do tempo.

1. FORMAS DE CULTURA DOCENTE

Hargreaves (1998) aponta quatro formas de cultura docente, cada uma com implicações diferenciadas nos processos de desenvolvimento do trabalho dos professores, bem como nos processos de apropriação de mudança da escola, sendo elas: o individualismo, a colegialidade artificial, a balcanização e a colaboração.

1.1 Individualismo

A cultura de individualismo caracteriza-se essencialmente pelo professor realizar o seu trabalho sem a participação de outros. Corresponde, assim, a um isolamento profissional, num padrão de trabalho a sós (Lima, 2002).

Embora o individualismo, por vezes, surja associado à individualidade, ambos são conceitos diferentes, na medida em que o primeiro está mais ligado ao isolamento e à atomização social, enquanto o segundo pressupõe a independência, a expressão de desacordos e a realização pessoal. Nas palavras de Hargreaves (1998) o individualismo pode ser de três tipos diferentes: “*constrangido*”, “*estratégico*” e “*eletivo*”.

i) O “*individualismo constrangido*” está associado às dificuldades organizacionais da própria escola, como a estrutura arquitetónica, a falta de espaços para os professores trabalharem em conjunto e a incompatibilidade de horários.

ii) O “*individualismo estratégico*” corresponde aos mecanismos utilizados pelos professores com o objetivo de dar resposta às pressões e dificuldades colocadas pelo ambiente de trabalho.

iii) O “*individualismo eletivo*” é referente às escolhas pessoais de cada professor, caracterizado pela preferência em trabalhar individualmente, mesmo que sejam dadas oportunidades e incentivos para o trabalho colaborativo.

Numa cultura individualista os comportamentos de partilha e entreajuda são pouco frequentes, sendo também raras as situações em que se analisa o trabalho ou observam as aulas dos colegas, não existindo, por isso, reflexão conjunta sobre a prática docente. Considerando estes aspetos, o predomínio da cultura do individualismo, não é propício ao desenvolvimento profissional dos professores (Day, 2001).

De acordo com vários autores (Hargreaves, 1998; Perrenaud, 2000; Sarmiento, 1994), esta forma de trabalhar parece ser a cultura que atualmente ainda domina nas nossas escolas. Para que exista uma mudança, Hargreaves (1998:192) salienta que “*o individualismo é encarado como consequência de condições e constrangimentos organizacionais complexos, e são estes que devemos ter em conta, se o quisermos remover*”.

1.2 Balcanização

Na **cultura balcanizada**, apesar dos professores se associarem com alguns dos seus pares, fazem-no em subgrupos de trabalho, tais como os departamentos curriculares, e não com a maior parte dos seus pares no sentido da escola como um todo (Hargreaves, 1998).

Os professores, com base nas suas identidades e lealdades profissionais, unem-se a grupos específicos de colegas, com quem em geral trabalham e convivem na sala de professores. A existência destes grupos numa escola reflete e reforça diferentes perspetivas de educação, de ensino, de estilos pedagógicos e de modos de agir e pensar (Frota, 2011) que, em algumas situações, podem divergir da visão da escola como um todo.

A mesma opinião é corroborada por Pérez-Gómez (2001) ao considerar que a balcanização contribui para a perda de visão coletiva do projeto educativo de escola, a favor dos interesses de cada grupo disciplinar.

Segundo Hargreaves (1998) a balcanização manifesta as seguintes características:

- i) Permeabilidade baixa* - os subgrupos de professores encontram-se isolados uns dos outros. Na sua generalidade pertencem de forma exclusiva a um único grupo, sendo no seio deste que ocorre a aprendizagem profissional, a partilha de conhecimentos, pensamentos e visões, bem como de espaços físicos, atitudes e conceções.
- ii) Permanência elevada* - uma vez estabelecidos os subgrupos e a sua respetiva composição, também têm tendência a perpetuar-se no tempo, não existindo mobilidade entre subgrupos. Os docentes têm uma visão de si não como docentes em geral, mas como professores associados a uma determinada disciplina.
- iii) Identificação pessoal* - os professores estão ligados a um subgrupo no interior do qual se inclui e estabelece a sua convivência social. Este aspeto debilita a sua capacidade de empatia e colaboração com os restantes subgrupos de professores.
- iv) Compleição política* - cada subgrupo não é apenas uma fonte de identidade e significado, é também um repositório de interesses próprios. As dinâmicas de interesse e de poder existentes neste tipo de cultura determinam a maneira como os docentes se comportam enquanto comunidade.

Day (2001:129) corrobora esta ideia ao afirmar que:

“(...) os professores identificam-se e mostram lealdade para com o grupo e não para com a escola como um todo. Os grupos competem entre si pelos recursos, pelo estatuto e pela sua influência dentro da escola. A colaboração só ocorre no caso de servir os interesses do grupo”.

Constatarmos este facto ajuda à compreensão da escassez de situações de partilha entre professores que lecionam disciplinas diferentes. Esta situação leva muitos professores a desconhecerem os conteúdos e finalidades dos outros planos curriculares, contribuindo, inclusivamente, para uma valorização diferente entre as várias disciplinas, bem como, para o desconhecimento das práticas dos outros professores (Martinho, 2007).

Verificamos, deste modo, que a balcanização dificulta o trabalho colaborativo, essencial a aspetos como: a coerência das práticas pedagógicas num dado contexto escolar (Whittaker, 2000), um clima escolar articulado e profissional (Day, 2001) e, em última instância, o desenvolvimento do projeto de escola (Pérez-Gómez, 2001).

Contudo, como temos vindo a verificar, a literatura da especialidade indica-nos que o individualismo e a balcanização caracterizam muitos aspetos da forma de trabalhar dos professores, quer em termos culturais, quer estruturais. São, por isso, fatores que contribuem para a permanência de práticas *standard* sem reflexão sobre a ação dos docentes.

Neste sentido, torna-se necessário criar condições propícias ao desenvolvimento de culturas colaborativas, que alterem o individualismo e a balcanização, sem, contudo, se deixar cair na armadilha da colegialidade artificial.

1.3 Colegialidade artificial

Na colegialidade artificial as relações profissionais estabelecidas entre os docentes não são espontâneas nem voluntárias, são impostas e reguladas administrativamente, bem como determinadas externamente no espaço e no tempo (Hargreaves, 1998), correspondendo, por isso, a uma “*pseudo-colaboração*”, uma “*colaboração aparente*” ou “*uma colaboração limitada*” (Meirinhos, 2006:42). Esta “*carateriza-se por um conjunto de procedimentos formais e burocráticos, com a intenção de pôr os professores a planear e a trabalhar conjuntamente*” (Frota, 2011:93). Este tipo de colegialidade tem como objetivo essencialmente a implementação das relações entre professores, visando os resultados previstos, não havendo, por isso, preocupação com o desenvolvimento profissional docente (Hargreaves, 1998).

Esta forma de cultura docente baseia-se em cinco aspetos distintivos:

- i) *Regulada administrativamente* - não ocorre espontaneamente a partir da vontade dos professores, mas de uma imposição administrativa;
- ii) *Compulsiva* - o trabalho em conjunto é uma obrigação;
- iii) *Orientada para a implementação* - os professores são aconselhados a trabalhar em conjunto com vista à implementação de ordens externas;
- iv) *Fixa no tempo e no espaço* - decorre em espaços e tempos pré-determinados;
- v) *Previsível* - concebido com o intuito de produzir resultados que se caracterizam por um elevado grau de previsibilidade.

Na perspetiva de Neto-Mendes (2005:89) a colegialidade artificial é o resultado de “*soluções organizacionais formalizadas, às quais os professores não têm como dizer não*”. Assim, submete os professores à realização de reuniões não desejadas e infrutíferas, sobrecarregando-os de trabalho, contribuindo apenas para o seu cansaço. Pode, por isso, converter-se num instrumento de controlo do trabalho docente, que obriga os professores ao preenchimento de documentos ou cumprimento de formalidades, sem qualquer benefício para as práticas docentes (Pérez-Gómez, 2001). Neste sentido, Hargreaves (1998) alerta para o problema da *inflexibilidade* e a *ineficiência* resultantes desta forma de cultura docente.

No entanto, apesar da necessidade de estar atento a estas questões, a colegialidade artificial pode ser uma etapa transitória para a colaboração docente, na qual a liderança desempenha um papel preponderante, promovendo as condições e o apoio necessários ao seu desenvolvimento (Day, 2001; Fullan & Hargreaves, 2001; Pérez-Gómez, 2001).

1.4 Colaboração

A cultura colaborativa, de acordo com Hargreaves (1998:19) caracteriza-se pelo estabelecimento de relações que emergem dos próprios professores, nas quais estes “*podem trabalhar juntos, fornecer apoio mútuo, oferecer feedback construtivo, desenvolver objetivos comuns e estabelecer limites que apresentem desafios*”. O mesmo autor afirma que os professores neste tipo de cultura não se limitam apenas a “*colaborar em actividades iniciadas a partir de fora, mas também em projectos desenvolvidos por eles próprios*” (1998:218). Não tem, por isso, necessariamente uma organização formal, está mais associada ao trabalho quotidiano, contemplando todas as suas vertentes, quer em termos de racionalidade, quer de afetividade.

Frota (2011:57-58) corrobora esta perspetiva afirmando que:

“A colaboração ou espírito de comunidade descreve-se em torno de uma cultura coesa, trabalho conjunto, trabalho em equipa, interdependência e relações significativas e afetivas (pessoais e profissionais), tomada de decisões consensuais, em que o poder é repartido”.

Nesta linha de pensamento, Formosinho e Machado (2009:94) advogam que “*uma das evidências da cultura colaborativa é que o «eu» tende a ser substituído pelo «nós» nas narrativas sobre o trabalho docente. (...) predomina o «nós» e o «nosso» que faz da «nossa escola» expressão de um coletivo*”. Neste sentido, só este sentimento de pertença aliado ao trabalho coletivo permitem converter a escola num lugar de análise, de discussão e reflexão (Bolivar, 2000).

Mas para que se caminhe no sentido desta mudança, as organizações escolares precisam criar um elevado grau de segurança e de abertura entre os seus membros, que permita um trabalho conjunto de partilha de sucessos e dificuldades em que todos possam aprender com todos. Contudo, esta ambição pressupõe uma vontade e ação comum na maioria das vezes muito difícil de conseguir. Considerando esta realidade, fazemos nossas as palavras de Fullan e Hargreaves (2001:92) de que as culturas colaborativas “*são muito difíceis de criar e ainda mais difíceis de manter*”.

Atendendo a que o estudo que se pretende realizar versará sobre a temática do trabalho colaborativo, no próximo ponto abordaremos a cultura colaborativa de forma mais pormenorizada.

2. O TRABALHO COLABORATIVO EM CONTEXTO ESCOLAR

“A construção de culturas colaborativas implica uma longa viagem de desenvolvimento: não existem atalhos fáceis para lá chegar”.

Fullan & Hargreaves (2001:102)

A convicção de que a colaboração é um fator preponderante para o desenvolvimento das escolas e dos professores é partilhada por um leque alargado de autores¹. Importa, por isso, estar consciente do processo, bem como das formas e significados que a colaboração em contexto educativo pode assumir.

2.2 Implementação - Como surge?

A atenção pela maneira como a equipa se organiza e funciona é uma condição essencial para que se possam desenvolver formas coletivas de trabalho que sejam eficazes e significativas para os intervenientes.

Macário, Sá & Moreira (2013:161) referem que o trabalho colaborativo docente *“surge de forma espontânea e voluntária, pelo que a sua imposição a torna uma simples técnica grupal, sem a riqueza e as vantagens das situações automaticamente colaborativas”*. Trabalhar em conjunto ou pedir resultados não é suficiente para que ocorra colaboração (Roldão, 2007), uma vez que esta é uma atividade, necessariamente, espontânea e voluntária (Boavida & Ponte, 2002; Hargreaves, 1998; Ponte, 2012).

De acordo com Roldão (2007) o trabalho colaborativo deve contemplar um trabalho articulado e pensado em conjunto com o objetivo de atingir mais eficazmente os resultados pretendidos, tendo por base o enriquecimento obtido na interação dos vários processos cognitivos dos membros envolvidos.

¹ Vários autores debruçaram-se sobre esta temática expressando o longo percurso que ela regista na literatura científica produzida no campo da educação (Alarcão, 2001; Fullan & Hargreaves, 2001; Hargreaves, A., 1992, 1998; Little, 1990; Roldão, 1998; Rosenholtz, 1989; entre outros).

Na formação das equipas colaborativas devem ser considerados vários fatores, tais como: a forma como se organizam, as finalidades e as características de cada docente, o tipo de trabalho que pretendem realizar e o contexto em que estão inseridos (Macário, Sá & Moreira, 2013).

Vários autores (Alarcão, 2001; Boavida, 2006; Hargreaves, 1998; Ponte, 2012; Roldão, 2007; Small, 2002) salientam a importância da participação voluntária, resultado da opção de cada elemento; da existência de objetivos comuns, que sejam partilhados e adotados por todos os elementos da equipa, bem como da clara definição de papéis que podem ser distintos, mas complementares. Hernández (2007) salienta que os professores habitualmente demonstram preferência por trabalhar com os pares com quem partilham a mesma ideia de ensino ou mantém uma relação mais positiva.

Delgado, Brocado & Oliveira (2014), num estudo recente destacam como principais desafios na conceção e desenvolvimento de um projeto colaborativo:

- (i) A adequação do tempo de duração do projeto à criação de uma relação de confiança entre os elementos da equipa;
- (ii) A conformidade com as expectativas e necessidades dos professores envolvidos;
- (iii) A clarificação inequívoca do papel dos diferentes elementos da equipa.

Macário, Sá & Moreira (2013:172) acrescentam que, subjacente à formação de um grupo colaborativo, está a vontade e o reconhecimento consensual de que esta seja uma estratégia de trabalho que possibilita atingir objetivos que sozinhos não estariam aptos a concretizar, aludindo que nas situações em que os professores *“reconhecem na colaboração uma mais-valia para o sucesso, adotam essa modalidade de trabalho com os pares”*.

A colaboração docente surge, assim, se os professores sentirem que esta é uma estratégia importante e enriquecedora do seu trabalho, que confiam nos seus pares e partilham dos mesmos objetivos, bem como que têm o conhecimento e as competências necessárias para serem pares de sucesso, num processo com benefícios para todos os intervenientes.

2.2 Caraterísticas - Como funciona?

Desenvolver um processo de trabalho colaborativo é uma tarefa complexa, na medida em que é difícil não só de criar, como também de manter (Day, 2001; Fullan & Hargreaves, 2001). Esta tarefa torna-se ainda mais difícil quando os grupos são constituídos por elementos muito diversificados. A variedade de linguagens, referências,

prioridades e métodos de trabalho dos vários elementos contribuem para essa dificuldade (Boavida & Ponte, 2002). Torna-se, por isso, essencial que o grupo seja capaz de enfrentar ambiguidades, tendo por base uma relação de confiança, na medida em que este é um aspeto chave para uma colaboração bem-sucedida.

Boavida & Ponte (2002:49) fazem referência à confiança como “*o primeiro passo para a colaboração*”, na medida em que é essencial que os elementos do grupo possam questionar abertamente as ideias e ações uns dos outros, com disponibilidade para ouvir, valorizando todas as contribuições e consolidando o sentimento de pertença. No entanto, Boavida & Ponte (2002) advertem que este é um fator que encerra duas vertentes: por um lado, a confiança nos restantes participantes do grupo e por outro a confiança em si próprio. Os mesmos autores salientam ainda a importância de uma relação não hierarquizada quando um grupo trabalha colaborativamente.

O facto do trabalho colaborativo não ser um procedimento que se possa programar ao pormenor contribui para a sua imprevisibilidade. O mesmo está relacionado com uma certa dispersão do trabalho no tempo e no espaço, não estando sujeito a calendários formais ou horários rígidos (Hargreaves, 1998), bem como implica pausas, reflexões e redefinição de orientações, fatores que não permitem estipular um plano de trabalho exato.

O tipo de relações estabelecidas entre os vários elementos é um fator particularmente relevante, devendo estas ser pautadas pela tolerância e abertura (Fullan & Hargreaves, 2001), interdependência (Small, 2002), respeito e entreajuda mútuos (Novo, 2008).

Boavida & Ponte (2002:49) evidenciam a importância do diálogo para o crescimento e aprendizagem de cada elemento, salientando que “*à medida que uma voz se entrelaça com outras vozes, a compreensão enriquece-se e a conversação torna-se cada vez mais informada*”. A existência de um ambiente com estas características possibilita aos participantes estarem à vontade para exporem as suas ideias, opiniões e dúvidas.

Contudo, Fullan & Hargreaves (2001) alertam para não se cair no equívoco de se presumir que, por se ter uma sala de professores com um bom ambiente, pelos professores dizerem anedotas acerca dos alunos e por trocarem apoio moral, se está numa escola verdadeiramente colaborativa. Os tipos de colaboração que conduzem a uma maior eficácia implicam muito mais do que isto.

Na mesma linha de pensamento, Little (1990) refere que a colaboração pode mesmo assumir diferentes formas e significados, identificando quatro tipos de relações de natureza colaborativa que os professores podem estabelecer entre si, nomeadamente: 1) *contar histórias*, 2) *ajudar e fornecer apoio*, 3) *partilhar ideias* e 4) *trabalho conjunto*. Adianta ainda que, se a colaboração estabelecida se cingir à simples troca de pequenas histórias, ao

apoio somente quando solicitado e à partilha de ideias, sem que estas sejam analisadas e discutidas, então os três primeiros tipos de relações traduzem-se em relações de colaboração *fracas* e muito aquém do que se espera de uma efetiva colaboração docente.

A colaboração, por vezes, adota determinadas formas em que as práticas centram-se em aspetos imediatos, práticos e de curto prazo, sem que exista uma reflexão sobre os propósitos, o valor e as consequências do que fazem e como fazem. Ela pode limitar-se à oferta de conselhos, troca de dicas e partilha de materiais, atividades de natureza imediata, específica e técnica, sem acrescentar valor ao que se ensina e como se ensina. (Fullan & Hargreaves, 2001). Esta é considerada uma colaboração *confortável e complacente* (Hargreaves, 1998), ou seja, uma forma mais segura de colaboração na medida em que não pressupõe uma prática reflexiva sobre os princípios e práticas de ensino, razão pela qual contribui para a manutenção das práticas existentes.

Assim sendo, Damiani (2008) refere a importância do diálogo e da reflexão conjunta, considerando que nos grupos colaborativos todos os elementos partilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto, de acordo com as suas possibilidades e interesses. Neste sentido, todos os elementos da equipa devem desempenhar um papel ativo, na qual *“cada membro é entendido como uma mais-valia para a comunidade pelo que lhe é atribuída relevância às preocupações e motivações de todos eles e a negociação terá de estar presente nas mais diversas atividades desenvolvidas* (Macário, Sá & Moreira, 2013:164-165).

Neste processo, a procura de consensos é fundamental (Fullan & Hargreaves, 2001; Hargreaves, 1998). Contudo, há que ter consciência de que se pode correr o risco de apagar determinadas vozes se houver a tentação de ocultar as diferenças (Fullan & Hargreaves, 2001), devendo haver especial atenção relativamente a aspetos como a complacência e o conformismo (Boavida & Ponte, 2002; Hargreaves, 1998). Torna-se, por isso, necessário encontrar um equilíbrio, no qual todos se devem sentir confortáveis no grupo, com liberdade para discordar e sentirem-se desafiados intelectualmente, caso contrário, a colaboração não estará a desempenhar corretamente a sua função. O equilíbrio entre a flexibilidade e a organização é, assim, um aspeto chave na colaboração (Fullan & Hargreaves, 2001).

Neste processo colaborativo, Menezes & Ponte (2009) consideram fundamental: a interdependência e uma atitude de dar e receber; a construção de soluções como resultado de um trabalho de construção mútua; o questionamento dos estereótipos na procura comum de novos sentidos; a copropriedade das decisões; a responsabilidade coletiva pelos destinos

do trabalho; e a valorização da negociação e das interações como normas de funcionamento que são constantemente atualizadas.

Por sua vez, Day (2004:193-194) afirma que só há verdadeira colaboração docente quando os professores: “(...) *falam sobre a prática, se observam uns aos outros na prática, trabalham juntos no planeamento, na avaliação e na investigação sobre o ensino e a aprendizagem e ensinam uns aos outros as coisas que sabem sobre o ensino, a aprendizagem e a liderança*”. Sendo, por isso, essencial que a equipa reflita e analise o trabalho que desenvolve, numa evolução constante e gradual.

Colaborar está, assim, intimamente relacionado com um processo continuado de formação progressiva, na medida em que a reflexão individual e conjunta de ações concretas produz novos conhecimentos, conducentes ao desenvolvimento pessoal e profissional. Desta forma, para terem impacto, as relações colaborativas implicam envolvimento e têm de ser continuadas no tempo, uma vez que é um percurso complexo e as mudanças que ocorrem na sua evolução implicam tempo.

Em suma, diversos autores (Barroso, 1995; Boavida & Ponte, 2002; Day, 2004; Damiani, 2008; Formosinho, 1998; Fullan & Hargreaves, 2001; Hargreaves, 1998; Hernández, 2007; Lima, 2002; Macário, Sá & Moreira, 2013; Novo, 2008; Roldão, 2007; Small, 2002) mencionam várias características alusivas ao processo de colaboração, que sistematizamos do seguinte modo: 1) Relação não hierarquizada; 2) Imprevisibilidade; 3) Interação, diálogo e partilha; 4) Reciprocidade positiva, confiança mútua e segurança; 5) Compromisso e interdependência forte; 6) Questionamento e disposição para a crítica; 7) Reflexão; 8) Trabalho de construção mútua de soluções; 9) Negociação e procura de consensos; 10) Copropriedade e corresponsabilidade das decisões; 11) Relações continuadas no tempo; 12) Aperfeiçoamento individual e coletivo.

Para que a colaboração seja bem-sucedida, torna-se necessário que cada um dos elementos sinta que o seu envolvimento valeu a pena, pela valorização dos seus contributos para o grupo, bem como pelas aprendizagens que contribuíram para o seu enriquecimento pessoal e profissional.

2.3 Obstáculos - Quais as dificuldades?

A colaboração docente é, de uma forma geral, mais ambicionada pelos professores do que vivenciada pelos mesmos, sendo raras as situações de verdadeiro trabalho colaborativo nas nossas escolas (Roldão, 2007). Um estudo realizado por Conceição & Sousa (2012) corrobora esta perspetiva. Neste estudo os autores recorrem ao modelo

teórico proposto na obra de Perrenoud, “Dez Novas Competências para Ensinar”, como suporte teórico para a elaboração de um inquérito por questionário, com o objetivo de verificar a concordância entre as competências que os professores consideram mais importantes no desempenho das suas funções e aquelas que realizam de forma frequente na sua prática. Nos resultados deste estudo referem: “(...) *podemos identificar a competência geral, «Trabalhar em Equipa», como sendo aquela onde há menor coerência por parte dos docentes, entre aquilo que dizem essencial ao seu papel atualmente e aquilo que na realidade assumem, enquanto professores*”(Conceição & Sousa, 2012:95).

Esta constatação demonstra, assim, uma discrepância entre o que os professores consideram que seria mais adequado fazer - trabalhar em equipa - e o que fazem efetivamente.

De acordo com a literatura na área, as dificuldades que os professores sentem na implementação e desenvolvimento do trabalho colaborativo devem-se a vários fatores.

Na perspetiva de Hargreaves (1998) a maior parte dos obstáculos estão relacionados com a dificuldade em desenvolver práticas de colaboração no pouco tempo que dispõem para trabalhar em conjunto e, conseqüentemente, com a falta de hábitos de trabalho colaborativo. Acresce ainda a ausência de um entendimento comum e claro sobre o que é a colaboração, existindo por vezes grandes diferenças ao nível dos valores e crenças entre os professores envolvidos, o que condiciona e dificulta todo o processo logo desde o início.

Por outro lado, o facto da colaboração não se desenvolver de forma tão rápida quanto desejável, apresentando difícil sustentação no tempo e no espaço é apontado por Fullan & Hargreaves (2001) como um constrangimento a considerar, na medida em que esta imprevisibilidade pode originar sentimentos de insegurança a alguns professores.

O elevado número de elementos num grupo de trabalho também pode apresentar-se como uma barreira ao processo de colaboração, na medida em que diminui as possibilidades de expressão e a unidade de ação, dificultando a realização da tarefa. Sobre esta questão, Fachada (2001) refere que o grupo de cinco ou seis elementos parece ser o mais produtivo e o mais rico em interações, na medida em que todos têm oportunidade de intervir e expressar as suas opiniões, de forma frequente e implicada, sem que se perca a visão do conjunto e os objetivos do grupo. Barroso (1995) corrobora esta perspetiva, referindo-se especificamente às reuniões de docentes, salientando que, para que estas sejam produtivas e permitam a participação, devem fazer-se com pequenos grupos (no máximo 10 a 12 pessoas).

As divergências pessoais e profissionais são fatores que também podem coibir alguns professores de participar em equipas de trabalho. Nas instituições escolares facilmente

surgem diferentes personalidades e pontos de vista a nível conceptual e organizacional dando origem a situações de conflito. Em muitos casos as divergências apresentam-se sob a desculpa da incompatibilidade pedagógica ou organizativa quando, na realidade, encobrem problemas a nível pessoal e relacional (Jares, 2002).

Concomitantemente, a complexidade do ensino, as pressões e as expectativas colocadas ao trabalho dos professores são outros fatores que ajudam a reforçar a cultura do individualismo nas nossas escolas, na medida em que para fazer face a todas as solicitações e trabalho que lhes é exigido os professores referem não ter tempo para desenvolver um trabalho colaborativo.

A investigação mostra-nos que os professores *“evitam trabalhos de colaboração e de envolvimento organizacional, porque desse modo pensam ganhar tempo e produzir recursos que facilitem o trabalho de sala de aula”* (Sanches, 2000:57). Pinto & Sanches (2002:642) realizaram uma investigação, na qual corroboram esta perspetiva, ao concluírem que os desajustamentos de horários são um dos fatores impeditivos do desenvolvimento da colaboração, na medida em que muitas vezes a partilha e a discussão de ideias e a análise reflexiva *“não encontram espaço nem tempos organizacionais”*.

Outro fator apontado está relacionado com as dificuldades de integração em grupos de trabalho diferentes. Normalmente trabalha-se de forma colaborativa no mesmo grupo disciplinar na planificação e preparação de atividades de natureza *“extracurricular”* (Fullan & Hargreaves, 2001; Hargreaves, 1998; Neto-Mendes, 2005) ou limitam-se a tarefas rotineiras como a planificação conjunta de unidades e a partilha e construção de materiais pedagógicos, desprovidas de discussão ou reflexão, ilustrando o que Fullan & Hargreaves (2001) apelidam de colaboração *confortável e complacente*.

Por outro lado, uma cultura docente balcanizada apresenta-se igualmente como uma barreira à implementação e desenvolvimento de práticas colaborativas. Neste contexto, os professores oferecem resistências e criam dificuldades à criação de um trabalho articulado entre os vários departamentos. A conceção e o desenvolvimento do projeto educativo da escola encontra-se sujeito a um jogo de interesses. Os vários grupos ou departamentos colocam os seus próprios interesses à frente dos interesses de todos, dificultando, deste modo, a missão do projeto educativo como fio condutor e orientador da ação da escola como um todo. Assim sendo, o projeto educativo da escola *“limitar-se-á a representar os objectivos e os interesses dos grupos que conseguiram impor as suas posições e perante os quais os departamentos minoritários (ou que não faziam parte da coligação vitoriosa) terão sérias dificuldades em aceitar, apoiar ou pôr em prática”* (Costa, 2003:85).

Para combater a balcanização Hargreaves, (1998) sugere o modelo do “*mosaico fluído*”, o qual pressupõe que as grandes estruturas, como os departamentos curriculares, acomodem grupos diferentes, que contribuirão para que as fronteiras entre esses grupos se tornem mais diluídas e as diferenças de *status* mais horizontalizadas.

Roldão (2007:29) refere que a dificuldade existente em introduzir práticas de trabalho colaborativo resulta do “*individualismo atribuído à atividade docente (...)*. Isto porque já está enraizada nos docentes a prática de um trabalho individualizado, onde cada professor é responsável, por aquela turma, aquela área, aquela disciplina. Segundo a mesma autora (2007:29) importa então criar uma rutura neste sistema tão individualista, que se traduziria numa lógica organizativa mais produtiva e emancipadora para os próprios professores, “*reforçando-os como grupo profissional produtor e regulador do seu saber e da sua ação*”. Nesta linha de pensamento, Hargreaves (1998) considera o individualismo uma consequência de condições e constrangimentos organizacionais complexos que devem ser eliminados para uma mudança de cultura. Nóvoa (2007:8) corrobora esta perspetiva, na medida em que alerta que “*nada será feito se não se alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores*”, acrescentando que “*é inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite*”.

Em síntese, diversos autores (Costa, 2003; Fullan & Hargreaves, 2001; Hargreaves, 1998; Lima, 2004; Neto-Mendes, 2005; Nóvoa, 2007; Pinto & Sanches, 2002; Roldão, 2007) mencionam vários obstáculos ao processo colaborativo, que sistematizamos do seguinte modo: 1) falta de tempo; 2) falta de hábitos colaborativos; 3) diferenças de valores e crenças sobre o que é a colaboração; 4) imprevisibilidade; 5) elevado número de elementos na equipa de trabalho; 6) divergências pessoais e profissionais; 7) cultura do individualismo e 8) cultura balcanizada.

2.4 Potencialidades e contributos - Quais os benefícios?

No conjunto de estudos que desenvolveu sobre o trabalho colaborativo em contexto educativo, Vygotsky assumiu particular importância, pois foi um dos autores que mais contribuiu para a compreensão dos processos envolvidos na colaboração. Damiani (2008:215) cita Vygostky para referir que “*as atividades realizadas em grupo, de forma conjunta, oferecem vantagens, que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem individualizada*”.

Mais recentemente têm sido realizadas diversas pesquisas com o objetivo de compreender os efeitos do trabalho colaborativo, mais especificamente entre professores. Neste sentido, Creese, Daniels & Norwick (1997), realizaram um amplo estudo em Inglaterra, a partir do qual concluíram que as escolas onde prevalece a cultura colaborativa apresentam menores taxas de evasão e formas mais efetivas de resolução de problemas dos alunos, tornando-se, por isso, mais inclusivas.

Lee e Judith Shulman (2004, citados por Roldão, 2007:26), desenvolveram um projeto sobre práticas de professores em diferentes disciplinas curriculares, centradas no conceito de «comunidade de professores enquanto aprendentes», nos quais *“as dimensões da colaboração surgem associadas à melhoria do conhecimento profissional produzido e à eficácia do desempenho docente”*.

Também Damiani (2008) realizou um estudo, no qual concluiu que nas escolas com dinâmicas de trabalho colaborativo entre professores existiam, por um lado, índices de repetência e abandono escolar mais reduzidos por parte dos alunos e, por outro, um alto grau de satisfação e de investimento na formação continuada por parte dos docentes.

Sanches (1997:190) apresenta um conjunto de contributos associados ao trabalho colaborativo, nomeadamente:

- 1) *Reduz o isolamento dos professores;*
- 2) *Enriquece e facilita o trabalho profissional;*
- 3) *Reforça a eficiência;*
- 4) *Contribui para a qualidade das aprendizagens dos alunos, porque incentiva o correr de riscos, a diversificação de métodos de ensino;*
- 5) *Fortalece o sentido de autoeficácia para ensinar, porque reduz a incerteza e cria uma maior confiança profissional coletiva;*
- 6) *Desenvolve a capacidade de reflexão sobre a ação, porque acrescenta as oportunidades de aprender com as experiências dos outros colegas.*

Macário, Sá & Moreira (2013:170) apresentam igualmente um conjunto de vantagens associadas ao desenvolvimento da colaboração como estratégia na melhoria da educação. São elas:

- 1) *Apoio moral;*
- 2) *Eficiência acrescida;*
- 3) *Eficácia melhorada;*
- 4) *Carga de trabalho reduzida;*
- 5) *Perspetivas temporais sincronizadas;*
- 6) *Certeza situada;*
- 7) *Poder de afirmação político;*
- 8) *Capacidade de reflexão acrescida;*
- 9) *Capacidade de resposta organizacional;*
- 10) *Oportunidades de aprendizagem;*
- e 11) *Aperfeiçoamento contínuo.*

Hernández (2007), por sua vez, apresenta as vantagens do trabalho colaborativo numa vertente associada aos processos de ensino e aprendizagem. Nesta perspetiva, refere que facilita aspetos como: 1) distinguir o essencial do acessório, sem que se produzam incoerências ou repetições; 2) tornar a planificação mais produtiva devido à diversidade de opiniões e experiências; 3) aumentar a capacidade de reflexão conjunta e facilitar o acesso

a novas ideias; 4) proporcionar mais oportunidades de aprendizagem e 5) fomentar o aperfeiçoamento contínuo.

Outros autores apresentam ainda vantagens ao nível da vertente organizacional. Tal como referem Boavida & Ponte (2002:1), a colaboração cada vez mais constitui “*uma estratégia fundamental para lidar com problemas que se afiguram demasiado pesados para serem enfrentados em termos puramente individuais*”. Desta forma, os problemas comuns a todos, quando trabalhados em conjunto, conseguem-se aligeirar e chegar mais facilmente a soluções com benefícios para todos os intervenientes.

Também Lima (2002:41) menciona que o trabalho colaborativo tem vantagens para as organizações escolares, uma vez que ajuda a coordenar o trabalho dos docentes, a lidar com as inovações pedagógicas e organizacionais, bem como a atenuar os efeitos da mobilidade do corpo docente uma vez que favorece aos novos professores apoio e uma melhor integração nos valores e tradições da escola.

Hargreaves (1998:210) considera mesmo que, em parte, o fracasso de iniciativas curriculares pode ser atribuído “*à incapacidade para se construir e manter as relações colegiais de trabalho que são essenciais ao seu sucesso*”, associando o sucesso da gestão autónoma das escolas à capacidade destas adotarem uma dinâmica de trabalho colaborativo.

Verificamos, assim, que na revisão da literatura encontramos diversos autores a descrever as vantagens da cultura colaborativa docente. Contudo, no sentido de não nos tornarmos exaustivos na enumeração das suas potencialidades e contributos optámos por destacar as seguintes:

- **Diminuição do isolamento dos professores**, como resultado do apoio mútuo (Sanches, 1997; Hargreaves, 1998);
- **Aumento da confiança e do sentimento de eficácia**, como resultado da diminuição da sensação de ineficácia e de falta de poder (Fullan & Hargreaves, 2001; Hargreaves, 1998; Hemández, 2007; Roldão, 2007; Sanches, 1997);
- **Aumento da motivação e interdependência entre os docentes**, como resultado de experiências de trabalho mais agradáveis e produtivas (Fullan & Hargreaves, 2001);
- **Desenvolvimento profissional** e consequente melhoramento da prática pedagógica (Damiani, 2008; Delgado, Brocado & Oliveira, 2014; Hargreaves, 1998; Hemández, 2007; Roldão, 2007);

- **Melhoria do processo educativo** e consequente **exponenciação do rendimento dos alunos**, através de um processo de ensino e aprendizagem mais eficaz (Damiani, 2008; Delgado, Brocado & Oliveira, 2014; Fullan & Hargreaves, 2001; Hemández, 2007);

- **Melhor capacidade organizacional face às mudanças**, introduzidas externamente pela administração central (Boavida & Ponte, 2002; Hargreaves, 1998; Lima, 2002; Roldão, 2007).

Constatamos, desta forma, que o estabelecimento de relações de colaboração é um fator fundamental em muitas vertentes da ação docente, com influência em toda a dinâmica organizacional.

CAPÍTULO III

A COLABORAÇÃO, A SUPERVISÃO E A MUDANÇA

III - O TRABALHO COLABORATIVO NA ESCOLA ATUAL

“Metaforicamente, poderia dizer-se, com um pouco de ironia, que o figurino usado pelos actores [da escola] é do princípio do século, para uma festa de passagem de milénio”.

Roldão (2000b:72)

Na procura de uma escola melhor, que corte as amarras com práticas muito enraizadas na tradição e no individualismo, e que evolua de modo a corresponder aos desafios das exigências atuais, torna-se premente o envolvimento de todos os intervenientes na mudança das instituições escolares para contextos mais colaborativos.

Contudo, essa mudança só será possível se procurarmos compreender como funcionam as escolas, para, com base nesse conhecimento, atuarmos de modo a melhorar o desempenho dos docentes. Neste sentido, de acordo com a literatura consultada, percebemos que, na prática, o trabalho em equipa ocorre nas escolas portuguesas essencialmente através da elaboração e implementação do Projeto Educativo do Agrupamento, nas reuniões, em momentos de articulação entre níveis de ensino e nas situações de coadjuvação. Aspetos que abordaremos seguidamente de forma mais detalhada no sentido de conhecer melhor a realidade escolar, centrando-nos na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico.

1.1 O Projeto Educativo de Agrupamento

Atualmente em Portugal procura-se caminhar no sentido da explicitação e do desenvolvimento de uma cultura escolar característica de cada agrupamento. A construção e desenvolvimento dessa cultura, de acordo com a legislação em vigor (Decreto-Lei nº 75/2008), procura materializar-se no Projeto Educativo de Agrupamento, na medida em que este é um documento de autonomia, no qual deverão ser explicitados os princípios, valores, metas e estratégias que cada escola se propõe cumprir. No entanto, este processo implica capacidade relacional e de trabalho em equipa, aspetos apontados na legislação (Decreto-Lei nº 240/2001 e Decreto-Lei nº 41/ 2012) como fundamentais para um bom desempenho docente, mas que parece ser difícil colocar em prática no quotidiano escolar.

Constatamos este facto com as dificuldades que têm sido apontadas à implementação dos Projetos Educativos dos Agrupamentos, uma vez que não tem sido fácil traduzir um documento em ações concretas. De acordo com Sousa & Monteiro (2015) e até ao momento atual, o Projeto Educativo parece ainda não envolver uma forte componente

reflexiva, que incluía a participação efetiva de todos os intervenientes na escola. Com base num estudo de caso realizado no âmbito da elaboração e implementação de um Projeto Educativo relativo ao triénio 2010-2013, estes autores concluem que *“Apesar de tudo estar previsto para funcionar corretamente, no concreto e apesar de todos os procedimentos existentes, muito pouco do espírito presente no Projeto Educativo foi levado à prática (...)”* (p. 173). Acrescentam ainda que *“Tal como está o Projeto Educativo não serve para muito, para além de manter a funcionar um sistema do «faz de conta» ”* (p. 177). Por fim, apontam como causa deste insucesso a dificuldade dos intervenientes trabalharem num verdadeiro ambiente colaborativo, mencionando que *“(...) o que nos importa reter é a questão da participação, que não foi devidamente salvaguardada na intervenção (...) repetiu-se o erro: uns planeiam e outros fazem, em vez de ambos fazerem tudo”* (p. 178).

Constatamos, deste modo, que o documento que deveria estar na base do processo de colaboração docente ainda não consegue congrega esforços comuns. O mesmo acontece com o Plano Anual de Atividades, em que os professores se limitam a reunir em grande grupo para decidir atividades e, posteriormente, subdividir-se em grupos menores que reúnem para tratar de questões inerentes à preparação das mesmas, não existindo praticamente reflexão sobre o trabalho desenvolvido.

1.2 As reuniões em contexto escolar

Nas escolas realizam-se várias reuniões por ano, quer formais e obrigatórias, quer informais, realizadas na sala de professores ou outros locais para discutir determinados assuntos. Sobre esta questão, Barroso (1995:23) refere que o sentimento generalizado existente entre os professores sobre as reuniões é de que elas são normalmente *“um desperdício de tempo, improdutivas e ineficazes”*.

Pereira, Costa & Mendes (2004:153) corroboram esta perspetiva de desaproveitamento ao mencionar que, em muitos casos, nas reuniões de trabalho apenas se *“procede à entrega das planificações elaboradas pelos subgrupos responsáveis e ao controle da progressão no programa, não se assistindo a um momento efetivo de diálogo e partilha de experiências relativas à gestão curricular das disciplinas”*.

Concomitantemente, Jesus (2000:5) salienta que muitas vezes os professores limitam-se a desabafar e lamentarem-se, *“desresponsabilizando-se e não orientando o seu discurso para a resolução de problemas”*. Acrescenta ainda que os professores ficam frequentemente com a sensação de que as reuniões foram uma perda de tempo ou que o trabalho desenvolvido seria mais rentável se fosse desenvolvido individualmente.

Barroso (1995:23) refere que as razões para esta situação devem-se, em grande parte, ao facto destas se realizarem por mero formalismo legal, normalmente desinseridas de uma cultura participativa, em que as reuniões são simples «ajuntamentos» que só servem para transmitir ordens ou avisos, bem como para cumprir um “*aparente ritual da consulta que ninguém leva a sério e é sempre inconsequente*”. Noutros casos deve-se ao facto dos responsáveis pela gestão da escola imporem inúmeras reuniões por entenderem que a participação se esgota nesta estratégia. Por isso, consideram que quantas mais reuniões houver, mais «democrática» é a sua gestão. Nestes casos, as reuniões sucedem-se frequentemente “*sem que ninguém perceba muito bem para quê e sem que se vejam resultados palpáveis do tempo e do esforço consumidos*”(p.23).

Verificamos, pois, que apesar dos vários diplomas legislativos promoverem a colaboração e reflexão conjunta entre os docentes, salientando que “*Este processo fundamentado e partilhado de desenvolvimento do currículo é fundamental (...)*” (Despacho n.º 9180/ 2016:20), na prática, a literatura na área aponta para um desaproveitamento dos momentos de reunião, uma vez que os professores centram-se essencialmente em questões burocráticas, no cumprimento dos programas ou na avaliação dos alunos, evitando analisar e refletir sobre o trabalho desenvolvido noutras vertentes da sua ação. Nas situações em que supostamente a colaboração ocorre, tem uma natureza limitada ou restrita, na medida em que resulta de um conjunto de procedimentos e tarefas formais padronizadas, destinados a cumprir um plano ou uma agenda de trabalhos (*colegialidade artificial*).

Desta forma, de um modo geral, os professores entendem as reuniões como situações formais, associadas a questões burocráticas, à coordenação e controlo do trabalho realizado e não a momentos efetivos de reflexão e trabalho colaborativo.

1.3 A articulação entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo

Atualmente com a realidade dos Centros Escolares, nos quais o pré-escolar e o 1º ciclo coabitam diariamente, torna-se ainda mais premente combater a descontinuidade educativa. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, reformuladas recentemente (Despacho n.º 9180/ 2016), evidenciam esta necessidade, dedicando um capítulo à continuidade educativa e transições, no qual salientam que:

“O trabalho em equipa, quer entre educadores/as, quer entre educadores/as e professores/as, pode ser facilitado se houver condições organizacionais que o favoreçam. Assim, o trabalho conjunto entre educadores e professores poderá ser incentivado e previsto a nível do estabelecimento educativo”(2016:102).

Também na literatura, encontramos vários autores que considerarem de extrema importância o trabalho colaborativo entre os docentes destes dois níveis de ensino. Sobre esta temática Formosinho (1997:25) considera que *“quase tudo aproxima a educação básica primária e a educação pré-escolar”*. Serra (2004) partilha da mesma opinião, observando que existe uma correspondência de conteúdos que poderão ser facilitadores da articulação curricular e de continuidade entre os dois níveis de ensino.

Contudo, apesar das semelhanças entre estes dois níveis de ensino, diversos autores expõem vários aspetos que dificultam o trabalho colaborativo entre os docentes. Cardona (2008) refere que o percurso histórico e a excessiva separação que sempre existiu entre o pré-escolar e o 1º ciclo afastaram estes dois níveis de ensino. Estes fatores contribuíram inclusivamente para a existência de uma terminologia diferente, muito específica no caso do desenvolvimento curricular no pré-escolar.

Roldão (2000:22-23) corrobora esta perspetiva apontando alguma oposição nas conceções existentes entre os dois níveis de ensino. Diz a autora que uma das oposições clássicas *“é que a educação de infância apostaria no desenvolvimento da criança global e o 1º ciclo marca, por emergência da instrução das aprendizagens «sérias» (...)”*, deixando de dar relevância às dimensões do desenvolvimento, aos elementos afetivos, bem como ao comportamento interpessoal e social. Além disso, a educação de infância procura corresponder aos interesses da criança *“enquanto a escola «a sério»”* tem início no 1º ciclo, uma vez que com esta valoriza as obrigações.

Spodek & Saracho (1998), através de uma análise comparativa entre os dois níveis de ensino, também fazem alusão a esta diferença de conceções, traduzidas na prática em discrepâncias consideráveis relativamente à organização dos currículos e dos espaços. Enquanto na educação pré-escolar o currículo organiza-se e desenvolve-se em atividades, as quais podem ter um final aberto, no primeiro ciclo organiza-se e desenvolve-se por aulas, com princípio e fim. No que concerne ao espaço, enquanto na educação pré-escolar este está organizado por áreas, no sentido de facilitar a interação, a ação e a diversidade de aprendizagens, no primeiro ciclo está organizado no sentido *“de instrução basicamente verbal, na qual as crianças trabalham todas juntas, ou em pequenos grupos sob a supervisão do professor”* (p.126).

Estes autores sugerem uma aproximação da organização das salas do 1º ciclo do ensino básico aos moldes das salas de educação pré-escolar, na medida em que consideram que *“uma sala de aula primária dirigida para a atividade, na qual os indivíduos e pequenos grupos se envolvem em diferentes atividades, beneficiava de uma organização que lembrasse uma sala de pré-escolar.* (p. 126).

Na mesma linha de pensamento, Torrado (1994) e Roldão (2000) referem que as metodologias utilizadas no 1º ciclo do ensino básico, resistentes desde o séc. XIX, não têm acompanhado a evolução dos tempos, que atualmente apontam para uma aprendizagem dinâmica e interativa, na qual a criança é ator da sua aprendizagem. Consideram, por isso, que a educação pré-escolar organiza e desenvolve o currículo de uma forma mais adequada e consonante com as teorias atuais do que o nível de ensino subsequente. Torrado (1994:11) torna essa ideia clara ao mencionar que *“Poder-se-á mesmo afirmar que o ensino infantil tem sido, nas últimas décadas, o grande catalisador da inovação”*. Na perspetiva de alguns autores (Cardona, 2002, 2008; Roldão, 2000; Serra, 2004; Silva, 2004; Vasconcelos, 2007) estas diferenças de práticas refletem-se nas relações interpessoais, bem como nas diferentes posturas que os docentes destes dois níveis de ensino apresentam quanto à aprendizagem.

Estes fatores contribuem para que em muitas escolas a articulação se restrinja a reuniões e atividades pontuais, sem grandes consequências no processo de continuidade educativa entre os dois níveis de ensino.

1.4 A coadjuvação no 1º ciclo

A coadjuvação pressupõe um trabalho conjunto, de preferência colaborativo entre os docentes envolvidos. No âmbito do 1º ciclo do ensino básico a coadjuvação é relativamente recente, na medida em que surge com a Escola a Tempo Inteiro, instituída no nosso país no ano letivo 2006/07. Esta assinala o alargamento do tempo de permanência dos alunos no espaço escolar, assegurando-o pedagogicamente complementar das aprendizagens básicas, o que levou à inserção de novas «disciplinas» e docentes de áreas específicas.

Vale & Mouraz (2014:99) mencionam que esta medida veio revelar-se *“um instrumento essencial da reconfiguração do modelo de escola pública do 1.º CEB”*, observável essencialmente ao nível da alteração do regime docente, podendo ser *“considerada um marco significativo no desmantelar do regime de monodocência e na sua substituição por um regime de monodocência coadjuvada”*. As autoras recorrem ainda a Pereira (2010:223) para expressar a ideia de que a coadjuvação poderá ser uma alternativa ao isolamento profissional. Opinião partilhada por Carolino (2007:170), que já anteriormente à sua efetiva implementação, defendia que:

“(...) esta forma de trabalhar minorava a situação de isolamento de trabalho de sala de aula e o individualismo dos professores e seria uma estratégia para se desenvolver um trabalho de

colaboração, perspetivando-se, a nosso ver, novas identidades profissionais e formas de bem-estar docente”.

A Escola a Tempo Inteiro (ETI), com o início do Programa Atividades Extra Curriculares (AEC), relançou, assim, o debate sobre monodocência *versus* monodocência coadjuvada, sendo o propulsor para novas medidas nesta vertente, como comprova a publicação do Parecer n.º 2/2014 do Conselho Nacional da Educação, sobre a inclusão da língua inglesa no currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico no ano letivo de 2015/ 2016, que nos pontos 2 e 3 refere que a docência do Inglês no 1.º CEB *«seja assegurada, em regime de coadjuvação (...), por professores especialistas no domínio do “ensino precoce da Língua”»*. Com estas medidas, como referem Vale & Mouraz (2014:101)

“a gestão do currículo e a organização pedagógica do tempo, do espaço, dos ritmos de aprendizagem, da disciplina da sala de aula, dos intervalos e dos recreios e até do currículo informal passaram a ser da responsabilidade coletiva da escola”.

O Despacho normativo n.º 10-A/2015, referente à organização do ano letivo 2015/2016, é outro exemplo de mais uma medida legal promotora da coadjuvação e do trabalho colaborativo entre docentes. Este despacho procura atualizar e melhorar as condições do exercício da autonomia pedagógica e organizativa de cada escola, de modo a que cada uma tome as opções de organização curricular que melhor se adaptem às características dos seus alunos. Isto através *“da implementação de projetos próprios, que valorizem as boas experiências e promovam práticas colaborativas, tendo em conta os recursos humanos e materiais de que as escolas dispõem”*. No artigo 4.º estabelece que *“com vista a melhorar a qualidade da aprendizagem (...)”*(ponto 9) se apliquem várias medidas, designadamente: *“a coadjuvação, quando necessária, em qualquer disciplina do 1.º ciclo (...)”* (álínea a); e *“a permuta da lecionação nas disciplinas de Matemática e Português, do 1.º ciclo, entre pares de professores do mesmo estabelecimento de ensino”* (álínea c). O Artigo 13.º reforça esta vertente, ao sugerir a *“Coadjuvação em sala de aula, valorizando-se as experiências e as práticas colaborativas que conduzam à melhoria do ensino”* (ponto 3, alínea f), como uma atividade de promoção do sucesso escolar.

No entanto, de acordo com Vale & Mouraz (2014), embora se reconheça como positiva a criação das condições legais para a implementação da monodocência coadjuvada, a legislação impulsionadora desta modalidade não se tem revelado condição suficiente para a alteração significativa das práticas docentes. Reforça-se assim o sentido anteriormente apontado por Pereira (2010:224) ao referir que *“(...) a articulação permanece entre nós, independentemente da sua finalidade, no plano dos desejos, o mesmo é dizer, um desiderato por cumprir”*.

2. A SUPERVISÃO E A MUDANÇA

“Para haver comunidade, é necessário haver um percurso de experiência alargado no tempo, uma história construída em conjunto que consolida a pertença e a confiança mútua e que permite antever um futuro de continuidade”.

Alarcão e Canha (2013:58)

Apesar de a legislação, bem como a literatura na área, incentivarem a colaboração entre os docentes, na prática, através dos exemplos apresentados anteriormente, podemos constatar que ainda falta percorrer um longo caminho para que esta se torne efetivamente uma realidade nas nossas escolas.

Morgado (2005) refere algumas características da profissão docente com influência no atual panorama educativo e que ajudam a explicar as dificuldades em implementar culturas colaborativas nas nossas escolas. Salienta:

- O peso da tradição, uma vez que as sucessivas reformas educativas ocorridas nos últimos anos não têm contribuído para a modificação das práticas docentes;
- O isolamento profissional, consequência do individualismo dos professores, favorecido pela arquitetura das escolas (salas aula fechadas) e divisão curricular;
- A colegialidade aparente, muitas vezes resultado de uma imposição administrativa, em vez de uma colaboração espontânea e voluntária dos professores;
- A intensificação e aumento das responsabilidades profissionais, fruto de constantes mudanças, associadas às críticas sobre a classe docente, têm contribuído para um mal-estar profissional e uma incapacidade dos professores responderem às inúmeras solicitações.

Estes fatores têm aumentado o conformismo e passividade da classe docente, contrárias ao espírito de mudança educativa.

Leite & Fernandes (2010) também fazem referência a esta situação ao mencionar que os professores na sua ação são ainda condicionados por orientações políticas contraditórias, esclarecendo que, por vezes, impulsionam os professores para formas de trabalho com base numa visão inovadora e criativa e, outras vezes, enfatizam processos de trabalho enraizados numa lógica técnico-burocrática em conformidade com as diretrizes centrais do Ministério de Educação.

Atualmente os docentes enfrentam, assim, um conjunto de fenómenos que têm contribuído para a fragmentação da classe, dificultando um empenho coletivo eficaz.

Neste sentido, diversos autores (Alarcão, 2001, 2002, 2009; Benavente, 1999; Barroso, 2009; Roldão, 2000, 2007; Shon, 1983; Senge, 1990) que se têm debruçado sobre esta temática, são consensuais que a mudança só se verificará se os docentes estiverem efetivamente implicados e interiorizarem uma nova cultura, com base num processo dinâmico, coletivo e relacional.

Sobre esta questão, Roldão (2007:29) refere que *“difícilmente se pode pedir que o trabalho docente colaborativo seja acolhido pelos professores sem que a instituição mude também as suas regras (...)”*. Acrescenta que esta mudança implica uma rutura com a lógica atual, encetando uma lógica organizativa mais produtiva e libertadora dos professores, que os comprometa como grupo profissional que produz e regula o seu saber e a sua ação. Para essa rutura, Roldão (2007:29) sugere o combate à *“normatividade”* curricular e organizacional, indutoras de uma *“lógica de cumprimento”* em detrimento de uma *“lógica de qualidade e eficácia”*.

Corroborando esta perspetiva, Benavente (1999) considera que a mudança deve surgir a partir de dentro da organização escolar, uma vez que pode ser relativamente fácil mudar estruturas, não sucedendo o mesmo quando se trata de mudanças que envolvam práticas, valores e atitudes. Este processo de reformulação organizacional apresenta, assim, uma dimensão inequivocamente coletiva, associada à forma como os professores implementam as suas práticas de partilha (Leite & Fernandes, 2010), num quadro de interdependência, envolvendo *uma visão sistémica e dialógica da escola-organização* (Hamido, 2007). Trata-se, por isso, de pensar as escolas como *“entidades orgânicas que se desenvolvem com o desenvolvimento dos profissionais que nela trabalham”* (Alarcão e Canha, 2013:55).

Esta linha de pensamento aponta para a relevância da cultura colaborativa que faz eco da noção de escola como organização aprendente, apresentada por Senge (1990), bem como remete para o conceito de professor reflexivo sustentado por Schön (1983), que inspirou Alarcão (2001) a desenvolver a noção de escola reflexiva.

Como fator relevante na implementação e desenvolvimento de escolas colaborativas e reflexivas, Alarcão (2009:120) destaca o papel da supervisão, mais concretamente da *“supervisão da instituição”*. Esclarece a autora que o conceito de supervisão tem vindo a sofrer um alargamento da sua área de influência, passando atualmente a estar muito associado ao desenvolvimento profissional dos professores. Tendo, por isso, os supervisores institucionais um papel de orientação mais colaborativo e menos hierárquico, na qual a sua função contempla:

“(...) encorajar os professores a trabalharem em conjunto, como colegas, numa atitude indagadora e transformadora. O supervisor não é aquele que faz, nem é aquele que manda fazer; é a pessoa que cria condições para que os professores pensem e ajam e façam isso de uma forma colaborativa, de uma forma crítica, indagadora, portanto, com um espírito de investigação que é hoje absolutamente necessário” (2009:120).

Deste modo, numa escola enquanto comunidade aprendente, os supervisores assumem funções de líderes que devem: estimular a discussão e a negociação de ideias, favorecer a reflexão e a aprendizagem colaborativas, bem como apoiar a elaboração do pensamento individual e da ação coletiva (Alarcão & Tavares, 2010).

Neste sentido, a supervisão é entendida como um contributo para a melhoria, não apenas do desempenho profissional de cada professor individualmente, mas também do desenvolvimento qualitativo da escola, na medida em que estimula o potencial de cada membro para o desenvolvimento coletivo da escola enquanto organização, com vista ao cumprimento dos seus objetivos.

Perspetivando o futuro, Alarcão (2009:120) defende que a “*supervisão do século XXI*” terá fundamentalmente duas características: *democraticidade*, porque é alicerçada na colaboração e na prática reflexiva entre os docentes; e *liderança com visão*, uma vez que implica um pensamento estratégico que oriente a ação comum numa perspectiva de futuro.

Estes autores, à semelhança de outros que temos vindo a citar neste estudo, apontam, assim, para a necessidade de uma reestruturação das instituições escolares. Uma mudança que valorize o papel da supervisão e se reflita numa escola mais reflexiva, em que os professores construam a sua profissionalidade num coletivo, no sentido apontado por Alarcão & Tavares (2003:148-149) de uma “*organização aprendente, reflexiva, em desenvolvimento e em aprendizagem*”.

Considerando os aspetos abordados, ao pensarmos a escola do futuro, cada vez mais a identificamos com instituições autónomas e reflexivas, supervisionadas como organizações em que todos *aprendem* e se *desenvolvem*. Contudo, este processo de transformação requer uma capacidade de autotransformação progressiva dos professores, elencada no desenvolvimento de uma cultura de colaboração, promotora de uma efetiva implicação dos docentes na dinâmica das escolas.

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA

METODOLOGIA

Neste capítulo apresentamos os procedimentos metodológicos que enquadram esta investigação. Nesse sentido, fazemos uma descrição geral das opções de investigação, destacando o tipo de investigação, os instrumentos de recolha de dados, bem como os procedimentos no tratamento, análise de dados e apresentação dos resultados.

1. Tipo de investigação

Os objetos de estudo em educação apresentam-se muitas vezes de forma complexa e intrincada, como se verifica na investigação que pretendemos realizar, em que se procura compreender as dinâmicas de trabalho colaborativo entre docentes de uma entidade bem definida que foi o Centro Escolar em estudo.

Assim sendo, atendendo a que a escolha da metodologia se deve fazer em função da natureza do problema a estudar (Pacheco, 1995), consideramos pertinente seguir uma posição epistemológica de natureza qualitativa e interpretativa (Coutinho, 2014). A nossa opção deve-se ao facto de nos parecer a mais adequada para compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações num dado contexto social (Coutinho, 2014; Stake, 2007; Yin, 2005), a partir da sua perspetiva e da interpretação do investigador num processo dialético (Coutinho, 2014; Denzin & Lincoln, 2006).

Esta investigação pretende assim, incidir sobre uma situação específica, com o intuito de privilegiar a experiência subjetiva dos participantes. Deste modo, uma vez que procuramos ilustrar “*de forma minuciosa*” (Bogdan & Biklen, 1994) as situações e as experiências dos sujeitos, no sentido de compreender o contexto social na sua complexidade e singularidade, consideramos pertinente a realização de um estudo de caso.

1.1 Estudo de caso

No âmbito da metodologia qualitativa e interpretativa, o estudo de caso é um método que tem sido cada vez mais utilizado no âmbito das ciências sociais e humanas como procedimento de investigação da realidade (Yin, 2005; Coutinho, 2014). Meirinhos e Osório (2010:49) expressam a mesma opinião ao afirmar que “*a investigação suportada por estudos de caso tem vindo a incrementar-se e a ganhar maior reputação*”. Dooley (2002), citado por Meirinhos & Osório (2010), considera esta abordagem metodológica uma mais-valia em situações humanas e contextos contemporâneos de vida real, podendo

ser uma estratégia poderosa quando o contexto é complexo, na medida em que permite uma visão holística.

O estudo de caso é definido por Yin (2005:13) como “*uma investigação empírica que estuda um fenómeno contemporâneo dentro do contexto de vida real, especialmente quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são absolutamente evidentes*”.

Para Coutinho (2014:335) “*a característica que melhor identifica e distingue esta abordagem metodológica é o facto de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida*”. A mesma autora (2014: 336) recorrendo a vários outros autores, sintetiza o estudo de caso como: “*uma investigação empírica (Yin, 1994); que se baseia no raciocínio indutivo (Gomez et al 1996); que depende fortemente do trabalho de campo (Punch, 1998), que não é experimental (Ponte, 1994); e que se baseia em fontes de dados múltiplas e variadas (Yin, 1994)*”. Salienta ainda que «o caso» é examinado em detalhe e profundidade, no seu contexto natural, devendo ser reconhecida a sua complexidade, necessitando, para isso, que sejam utilizados todos os métodos que se considerem adequados.

De acordo com os objetivos e a natureza das informações finais, Yin (2005) classifica os estudos de caso como: *exploratórios* - quando se conhece muito pouco da realidade em estudo e os dados se dirigem ao esclarecimento e delimitação dos problemas ou fenómenos da realidade; *descritivos* - quando há uma descrição densa e detalhada de um fenómeno no seu contexto natural; *explicativos* - quando os dados tratam de determinar relações de causa e efeito em situações reais, ou seja de que forma os factos acontecem em função uns dos outros; e *avaliativo* - quando produz descrição densa, esclarece significados e principalmente, produz juízos (avaliação).

Stake (2007) propõe ainda uma tipologia de estudos de caso em que discrimina três tipos: o *intrínseco* – no qual o investigador pretende estudar uma situação específica na sua particularidade e complexidade, de modo a compreender melhor um dado caso; o *instrumental* – em que o investigador procura aprofundar e compreender melhor um tema para refinar uma teoria; e o *coletivo* – no qual o investigador utiliza vários casos para, através da sua comparação, conseguir um conhecimento mais profundo sobre um fenómeno ou uma situação real.

A multiplicidade de critérios e características que compõem os estudos de caso levam, não só a diferentes classificações e tipificações, como também a diversas críticas, nomeadamente sobre as questões da generalização (dos resultados), da fiabilidade (do processo de recolha e análise de dados) e da validade (rigor das conclusões).

Relativamente à questão da generalização Bell (1997) menciona que o facto de um estudo poder ser relatado é mais importante do que a possibilidade de ser generalizado. Na mesma linha de pensamento Coutinho (2014:335) salienta que *“a finalidade da pesquisa é sempre holística (sistémica, ampla, integrada), ou seja, visa preservar e compreender o caso no seu todo e na sua unicidade.”*

Para Stake (2007) os estudos de caso são investigações sobre situações reais que são únicas em certos aspetos e, por isso, irrepetíveis. Por isso, este autor sustenta que *“o verdadeiro objetivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização”* (2007:24). Contudo, admite que, em determinadas situações, mesmo um estudo de caso intrínseco pode ser visto como um pequeno passo em direção a uma generalização, propondo uma mudança de perspetiva nesta vertente, que denomina de *“generalização naturalística”*, que poderá acontecer se houver uma *“descrição densa”* em que as interpretações, hipóteses e *insights* apresentados possam ser aplicados a outro caso.

Bogdan & Biklen (1994:66) mencionam que *“a preocupação central não é a de se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados”*, possibilitando a transferibilidade do que se descobriu a outras situações e sujeitos. Numa perspetiva semelhante, Yin (2005) considera que é sempre possível gerar hipóteses que possam ser testadas noutros contextos (replicação) e, caso estas sejam reiteradamente confirmadas, podem ser generalizadas a contextos similares (*“generalização analítica”*).

A questão da fiabilidade relaciona-se com a possibilidade de outros investigadores com os mesmos instrumentos poderem obter resultados idênticos sobre o mesmo fenómeno. Contudo, no estudo de caso, o caso em si, não pode ser replicado (Yin, 2005), por isso, para que seja reconhecida fiabilidade, este autor aconselha o investigador a efetuar uma descrição pormenorizada, rigorosa e clara de todos os passos do estudo, para que outros investigadores possam repetir os mesmos procedimentos em contextos semelhantes. Na mesma linha, Coutinho (2014:344), também refere como fundamental *“fazer uma descrição pormenorizada e abundante de todo o processo de investigação porque sem essa informação é impossível fazer um juízo informado acerca das conclusões do estudo”*.

No que diz respeito à validade, Yin (2005) aconselha uma descrição das relações entre causas e efeitos e das inferências consideradas na investigação de modo a reduzir a subjetividade do investigador. Por outro lado, Meirinhos e Osório (2010) apoiados em diversos autores (Yin,1993; Hamel,1997; Stake, 1994; 1999 e Flick, 2004) apresentam a triangulação como uma estratégia de validação, na medida em que torna possível a

combinação de metodologias para o estudo do mesmo fenómeno. Neste sentido, é sugerido a combinação e complementaridade dos métodos qualitativos e quantitativos, através da sua aplicabilidade nos diferentes momentos de uma investigação. Nesta perspetiva, a natureza, a temática e o dinamismo de uma investigação pode exigir uma opção mais definida por uma das abordagens, mas isso não significa uma rutura com a outra. Podendo, nestas situações, recorrer-se às duas vertentes, através de uma abordagem mista, sempre que seja útil e adequado, uma vez que permite compreender, explicar ou aprofundar a realidade em estudo.

Yin (2005) reforça estas ideias ao considerar que a questão da validade e da confiabilidade de um estudo de caso, em parte, resolve-se através da triangulação efetuada com base na utilização de múltiplas fontes de evidência que convergem para o mesmo conjunto de factos, fenómeno ou estudo de realidade. Considerando que *“(...) qualquer descoberta ou conclusão num estudo de caso provavelmente será muito mais convincente e aprimorada se baseada em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa”* (Yin, 2005:126).

1.2 O estudo de caso desta investigação

O presente estudo de caso surgiu da necessidade de procurar compreender as dinâmicas de trabalho colaborativo entre os docentes de um determinado Centro Escolar. A escolha deste caso deveu-se ao facto destes estabelecimentos de ensino serem recentes no panorama educativo nacional, criados no sentido de serem vivenciados como espaços sistémicos, motivo pelo qual consideramos pertinente procurar perceber de que forma funciona um desses estabelecimentos ao nível das relações de trabalho colaborativo entre os docentes que aí trabalham diariamente.

Neste sentido, trata-se de uma investigação com uma base epistemológica de natureza qualitativa e interpretativa, uma vez que se pretende conhecer um dado contexto, a partir do ponto de vista daqueles que nele trabalham, em que o investigador elabora a sua própria interpretação, como resultado do seu entendimento dos fenómenos investigados (Yin, 2005; Denzin & Lincoln, 2006). Deste modo, por incidir numa realidade particular e circunscrita, em que se procura estudar a sua particularidade e singularidade (Stake, 2007) trata-se de um estudo de caso único e intrínseco.

Procurou-se, assim, fazer uma descrição densa e detalhada que ilustre a complexidade da situação, no sentido de compreender a realidade estudada, com base naquilo que os sujeitos expuseram e relataram durante a investigação. Para esta

compreensão holística, contribuíram a aplicação de inquéritos a todos os docentes titulares de turma, bem como as entrevistas à educadora, à professora do 1º ciclo e à coordenadora do estabelecimento, complementados com a leitura e análise de documentos alusivos à dinâmica do trabalho desenvolvido no Centro Escolar em estudo. Consideramos, por isso, que se trata de um estudo de caso descritivo (Yin, 2005).

Deste modo, nas conclusões deste estudo foi privilegiada a descrição e interpretação dos dados e dos significados atribuídos pelos seus intervenientes, numa realidade particular e circunscrita, na qual se procurou descortinar princípios válidos num determinado contexto e não efetuar generalizações universais.

1.3 Questões éticas

Este estudo foi orientado por princípios de natureza ética, tendo havido a preocupação com aspetos indispensáveis numa investigação deste tipo, em especial com os definidos na Carta Ética para a Investigação em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Esta preocupação traduziu-se no pedido e respetiva autorização da Diretora do Agrupamento para a realização da investigação no Centro Escolar em estudo (Anexo nº III), no protocolo das entrevistadas (Anexo IX), bem como na confidencialidade dos dados obtidos e anonimato dos participantes.

Os instrumentos foram elaborados pela investigadora a partir da pesquisa, leitura e interpretação de autores reconhecidos no campo científico em abordagem.

Quanto aos resultados, estes são fruto da análise e interpretação dos dados pela investigadora, fator que pode conduzir a alguma subjetividade e cunho pessoal, possível neste tipo de investigação, tal como esclarecem Bogdan & Biklen (1994:67) “*os dados carregam o peso de qualquer interpretação*”. Assim sendo, no processo de produção de conhecimentos, apesar da subjetividade subjacente à interpretação, procurou-se não enviesar o conhecimento e a tradução da realidade. Nesse sentido, foi adotada uma postura de omissão de opiniões pessoais, associada ao rigor e abrangência da recolha e análise dos dados, aliados a uma leitura articulada dos mesmos com o quadro teórico, de acordo com os padrões metodológicos e os objetivos definidos.

2. Instrumentos de recolha de dados

Considerando os pressupostos acima enunciados, no início do estudo foi elaborado o seguinte plano com o intuito de orientar o processo metodológico.

Quadro nº 1 - **Plano orientador do processo metodológico**

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS					
ABORDAGEM METODOLÓGICA	CONTEXTO E PARTICIPANTES	INSTRUMENTOS DE RECOLHA DADOS	ESTRATÉGIAS/ PROCEDIMENTOS	ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	QUESTÕES ÉTICAS
Paradigma: Qualitativo e Interpretativo Metodologia: Predominante-mente qualitativa (com recurso a dados quantitativos) Estudo de caso	Centro Escolar (Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico) Todos os docentes titulares de grupo/ turma do Centro Escolar (Total 23)	Análise documental	- Documentos referentes ao Agrupamento	- Análise de conteúdo	Confiden- cialidade Anonimato
		Inquérito por questionário	- Questionário dirigido a todos os docentes titulares de turma do Centro Escolar	- Análise estatística e de conteúdo	
		Entrevista semiestruturada	- Entrevistas: 3 docentes (1 do pré-escolar, 1 do 1º ciclo e coordenadora de estabelecimento)	- Análise de conteúdo	
	Triangulação de dados Interpretar, inferir e compreender				

De seguida, estabelecemos os aspetos relevantes que os diferentes instrumentos de recolha de dados nos permitiriam obter, expressos no quadro seguinte:

Quadro nº 2 - **Instrumentos de recolha de dados**

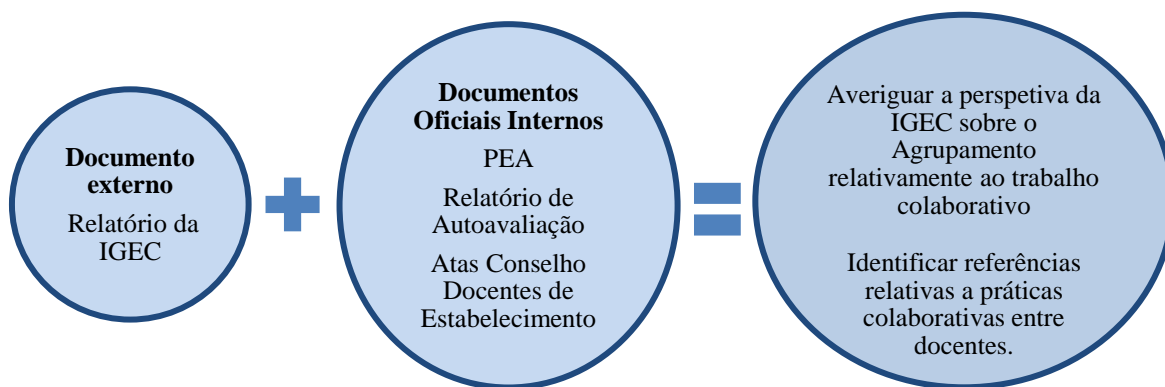
INSTRUMENTOS	INFORMAÇÃO QUE SE PRETENDE OBTER
Análise documental	- Averiguar a perspetiva da IGEC sobre o Agrupamento relativamente ao trabalho colaborativo - Identificar referências relativas a práticas colaborativas entre docentes
Inquérito por questionário	- Caracterizar pessoal e profissionalmente os inquiridos - Caracterizar o contexto profissional do Centro Escolar (cultura docente / clima de escola / liderança) - Identificar conceções sobre o conceito de trabalho colaborativo - Averiguar formas de organização e práticas de trabalho colaborativo - Identificar as dificuldades e os benefícios das práticas do trabalho colaborativo no Centro Escolar
Entrevista semiestruturada	- Caracterizar pessoal e profissionalmente as entrevistadas - Caracterizar o contexto profissional do Centro Escolar (cultura docente / clima de escola / liderança) - Identificar conceções sobre o conceito de trabalho colaborativo - Averiguar formas de organização e práticas de trabalho colaborativo - Averiguar práticas colaborativas de articulação entre os docentes da educação pré-escolar e 1º ciclo - Identificar as dificuldades e os benefícios da prática do trabalho colaborativo no Centro Escolar

2.1 Análise Documental

Na maioria das investigações a análise de documentos é utilizada segundo duas perspetivas: complementar a informação obtida por outros métodos ou ser o método de pesquisa central ou exclusivo de um projeto (Bell, 1997).

Nesta investigação a análise documental foi trabalhada enquanto informação complementar aos inquéritos e entrevistas, tendo sido relevante essencialmente porque *“Nestes documentos os investigadores podem ter acesso à «perspetiva oficial», bem como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica.”* Bogdan & Biklen (1994:180). Neste sentido, inicialmente foi realizada uma pesquisa dos documentos oficiais relativos ao Agrupamento, seguida de uma “leitura flutuante” dos mesmos, o que permitiu *“uma apreensão sincrética das suas características e avaliação das possibilidades de análise”* (Estrela, 1994, p.455). Posteriormente, efetuou-se a seleção do *“(…) conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”* (Bardin, 2009:122), tendo ficado delineado proceder de acordo com a seguinte figura.

Figura nº 1 - **Processo de análise documental**



Deste modo, a análise documental efetivou-se na pesquisa, leitura e análise do documento externo relativo à última inspeção realizada no Agrupamento (Relatório de Avaliação Externa), bem como aos documentos internos referentes ao Agrupamento em estudo (Projeto Educativo do Agrupamento, Relatório de Autoavaliação e Atas de Conselho de Docentes de Estabelecimento).

2.2 Inquérito (questionário e entrevista)

O inquérito, nas palavras de Coutinho (2014:139), *“pode incidir sobre atitudes, sentimentos, valores, opiniões ou informação factual dependendo do objetivo, mas todos os inquéritos envolvem sempre a administração de perguntas a indivíduos.”*A mesma autora esclarece também que nas situações em que as questões são apresentadas através de um formulário que o inquirido administra a si próprio, o inquérito designa-se por questionário, e que quando as perguntas são colocadas pelo investigador, o inquérito designa-se por entrevista.

2.2.1 Questionário

O questionário é uma técnica de investigação que implica um conjunto de questões apresentadas por escrito, sendo a sua construção uma tarefa complexa que envolve tempo, esforço e um trabalho de pesquisa sobre a temática em estudo.

Almeida & Pinto (1995) apontam como vantagens do inquérito por questionário: a possibilidade de recolher informação variada num curto espaço de tempo, a garantia do anonimato das respostas, bem como o facto de permitir que as pessoas respondam no momento que considerem mais adequado, não se expondo à influência do investigador. Para além disso, permite uma focalização providenciada por questões padronizadas, o que possibilita uma incidência apenas nas questões fundamentais.

Neste estudo a opção pelo questionário, administrado a todos os educadores e professores titulares de turma do Centro Escolar, visou a caracterização dos docentes desse estabelecimento, bem como o registo de algumas das suas opiniões, hábitos e vivências pessoais e coletivas, a partir do ponto de vista daqueles que nele trabalham. Com esta recolha de informações, relacionadas com as suas experiências de trabalho colaborativo nesse contexto específico, procurou-se obter algumas pistas para as questões mais pertinentes a colocar nas entrevistas. Considerou-se ainda que os dados obtidos seriam relevantes para “iluminar” e complementar a análise das entrevistas. Com este intuito, foi realizado um questionário, tendo em consideração os aspetos referenciados no quadro teórico, bem como as questões do estudo.

Sabendo que a sua construção teria grande influência nos resultados obtidos, tornou-se crucial a formulação e escolha das perguntas, o conteúdo das mesmas e a sua quantidade, bem como a respetiva ordem. Para além disso, na sua formulação foram tidos em conta três princípios básicos: a clareza (questões claras, concisas e unívocas), a coerência (corresponderem ao propósito da própria pergunta) e a neutralidade (não

induzirem uma dada resposta). Tivemos ainda especial atenção para não deixar pontos imprecisos ou ambíguos uma vez que estes poderiam dar origem a confusões, o que se iria repercutir nas operações posteriores, dificultando a sua análise.

De acordo com Coutinho (2014), em termos de formato, existem várias possibilidades a ser equacionadas. Atendendo aos objetivos do estudo, pode-se optar por questões de resposta aberta ou de resposta fechada, sendo também usual aparecerem os dois tipos de questões no mesmo questionário, considerado, neste caso, misto.

Esta é a situação aplicada nesta investigação, em que o questionário é constituído por dois tipos de questões: as questões fechadas, em que os inquiridos através da utilização de uma escala, que apresenta uma série de cinco variáveis: *Sempre/ Muitas vezes/ Algumas vezes/ Raramente/ Nunca*, optaram pela mais ajustada à sua opinião em cada uma das afirmações apresentadas para cada pergunta; e as questões abertas que, por um lado, possibilitaram aos inquiridos manifestarem por escrito a sua opinião com maior margem de liberdade nas respostas, e, por outro lado, permitiram a recolha de uma maior quantidade de informação em determinadas questões.

Para a organização das questões foram estabelecidos blocos de pesquisa, considerando a informação que se pretendia obter (apresentada no quadro anterior para o inquérito por questionário) bem como, no sentido de facilitar a sua análise. Nesse sentido, foi elaborado o seguinte quadro orientador:

Quadro nº 3 - Blocos de pesquisa

BLOCOS DE PESQUISA	QUESTÕES
Caracterização dos inquiridos	I Parte nº. 1-2-3-4-5-6-7
Conceito de trabalho colaborativo	II Parte nº 1-7
Caraterização do contexto escolar	nº 8-9
Formas de organização de trabalho colaborativo	nº 2-3
Práticas de trabalho colaborativo	nº 4-5-6
Dificuldades de trabalho colaborativo no Centro Escolar	nº 10
Benefícios do trabalho colaborativo no Centro Escolar	nº11

Após a elaboração do inquérito, preocupámo-nos em saber se as questões estavam suficientemente claras, de modo a que fossem entendidas da mesma forma por diferentes pessoas. Neste sentido, efetuámos um questionário pré-teste que foi entregue a uma

educadora e a uma professora do 1º ciclo. Com este teste constatou-se que as questões eram perceptíveis e faziam sentido, não tendo surgido dificuldades no seu preenchimento, exceto na última questão que suscitou algumas dúvidas na sua interpretação, motivo pelo qual foi reformulada. Desta forma, após esta alteração, chegou-se à versão final do inquérito por questionário (Anexo nº V).

De seguida, procedemos à distribuição dos questionários. Estes foram entregues diretamente à coordenadora de estabelecimento que se encarregou de os distribuir pessoalmente a cada um dos docentes titular de turma do Centro Escolar (exceto uma por ser a investigadora deste estudo). Aquando da entrega, ficou estipulado a data e o local da devolução dos mesmos (na sala de professores, numa caixa para o efeito). A distribuição e a devolução dos inquéritos decorreram entre 14 de Abril e 2 de Maio. No final deste prazo verificámos que dos 22 inquéritos entregues: 16 foram devolvidos preenchidos e 6 não foram devolvidos.

2.2.2 Entrevista

A entrevista permite o contacto direto e aprofundado com os indivíduos entrevistados, possibilitando uma compreensão detalhada do que pensam sobre o assunto em investigação. Quando a entrevista é semiestruturada o entrevistado tem liberdade para se expressar sem que, no entanto, se perca na sua reflexão devido à orientação que vai sendo dada pelo entrevistador. Desta forma, a característica mais importante do entrevistador será saber ouvir, para poder compreender o discurso do sujeito, devendo ser flexível para conseguir levar o entrevistado a abordar os assuntos que são essenciais, mantendo o foco sobre o que pretende abordar (Bogdan & Biklen, 1994).

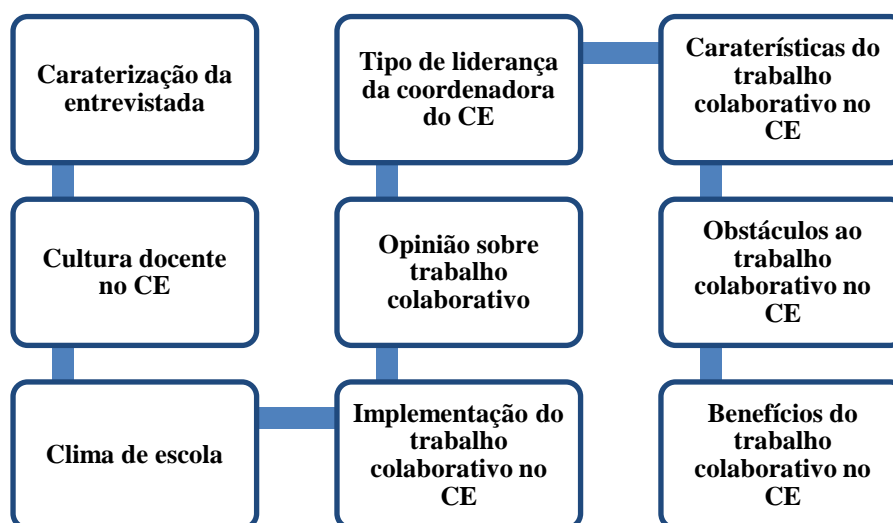
Neste estudo, a opção por este instrumento deveu-se ao facto de possibilitar a compreensão de atitudes e outros aspetos sociais que poderiam passar despercebidos através de outras técnicas de recolha de dados menos personalizadas. A entrevista faculta, assim, a recolha de informação com base em *“dados descritivos na linguagem do sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”* (Bogdan & Biklen, 1994:134).

Optámos pela realização de três entrevistas semiestruturadas, nomeadamente: à coordenadora do estabelecimento, a uma educadora de infância e a uma professora do 1º ciclo. Consideramos pertinente a entrevista à coordenadora de estabelecimento uma vez que a sua função permite ter uma visão global do funcionamento do estabelecimento. Relativamente às outras duas entrevistadas, uma educadora e uma professora do 1º ciclo, a

opção deveu-se ao facto de representarem os dois níveis de ensino existentes no Centro Escolar, serem docentes com bastante tempo de serviço e desempenharem funções no estabelecimento em estudo desde a sua abertura.

Após a escolha das entrevistadas, foram elaborados os guiões das entrevistas semiestruturadas (Anexo nº VIII), construídos a partir das questões de investigação e tendo por base a bibliografia consultada. A orientação inicial para a condução das mesmas foi organizada de acordo com a figura seguinte:

Figura nº 2 - Fio condutor do guião das entrevistas



Na construção dos guiões, as questões foram elaboradas de modo a permitir que as entrevistadas respondessem livremente, utilizando o seu próprio vocabulário, fornecendo os pormenores e comentários que considerassem adequados. Procurou-se que fossem formuladas de forma a não influenciarem ou contaminarem as respostas das entrevistadas.

Previamente ao momento da entrevista, as entrevistadas foram contactadas e informadas sobre os objetivos da mesma, tendo-lhes sido dado a garantia da confidencialidade das informações fornecidas, bem como do seu anonimato. Este contacto favoreceu a adesão e a obtenção de consentimento para a sua participação neste estudo. (Anexo IX).

Para a realização da entrevista, procurou-se encontrar um horário e um espaço adequado, que fosse cómodo e reservado, de modo a evitar interrupções. Todas foram realizadas no Centro Escolar em estudo, nos meses de julho e setembro.

No início de cada entrevista as informações sobre sigilo e anonimato foram relembradas às participantes. A gravação das mesmas decorreu num ambiente informal e

descontraído. Foi criada uma relação facilitadora da comunicação, em que a investigadora procurou encorajar a fluência do discurso, num clima de confiança e empatia para que as entrevistadas se sentissem à vontade para expressar livremente as suas opiniões sobre os diversos temas abordados. A sua duração oscilou entre os 50 e 70 minutos.

Posteriormente, tal como sugerem Bogdan e Biklen (1994), estas foram transcritas (Anexos nºs XI, XIII e XV), para que se tornasse possível o seu tratamento e análise.

3. Procedimentos no Tratamento e Análise de Dados

Para o tratamento e análise de dados foi utilizada a análise estatística e a análise de conteúdo, conforme os instrumentos de investigação que foram utilizados. Desta forma, os dados recolhidos nas questões fechadas dos inquéritos por questionário foram tratados através da análise estatística, enquanto os dados recolhidos nas questões abertas dos inquéritos por questionário, na análise documental e nas entrevistas foram tratados através da análise de conteúdo.

3.1 Inquéritos por questionário (questões fechadas)

No tratamento de dados dos inquéritos por questionário, começamos por fazer uma primeira leitura, seguida da formulação da amostra. Esta ficou constituída por uma dimensão de 16 inquéritos (num total de 22), num universo que abrange 6 educadores de infância e 10 professores do 1º ciclo, correspondente a 73% dos docentes titulares de turma do Centro Escolar em estudo.

Posteriormente, procedemos de forma distinta para as questões fechadas e para as questões abertas, agindo de acordo com as suas características. Relativamente às questões fechadas efetuámos o seu tratamento estatístico, quantitativo e percentual.

3.2 Inquérito por questionário (questões abertas), Documentos e Entrevistas – Análise de conteúdo

No que concerne às questões abertas do inquérito por questionário, aos documentos, e às entrevistas, o tratamento de dados foi efetuado através da análise de conteúdo. Este método de investigação, usado para descrever e interpretar o conteúdo de vários

documentos e formas de comunicação, tem vindo a ser cada vez mais valorizado em diversos estudos, na medida em que permite atingir níveis de compreensão mais aprofundados dos fenómenos que se pretendem investigar (Bardin, 2009).

Esta fase foi uma etapa longa, caracterizada por um trabalho metódico, visto ser necessário esmiuçar a informação que nos apontasse respostas para as questões de investigação. Neste processo estivemos conscientes de que “*a subjetividade está muito presente*” (Bardin, 2009:89) tornando a análise do material uma tarefa delicada que exigiu perícia.

No que diz respeito às questões abertas do inquérito por questionário, questões nº. 1 e nº. 7, começamos por transcrever e dividir as respostas das educadoras e dos professores do 1º ciclo em dois blocos. Posteriormente agrupamo-las em categorias, que nos ajudaram a perceber qual o conceito de trabalho colaborativo, bem como as situações de trabalho colaborativo mais relevantes que contribuíram para o desenvolvimento profissional dos inquiridos (Anexos nºs VI e VII).

Em relação aos documentos (Relatório de Avaliação Externa, Projeto Educativo do Agrupamento, Relatório de Autoavaliação e Atas de Conselho de Docentes de Estabelecimento), transcrevemos os aspetos relevantes de cada um deles, organizando a informação por blocos, de acordo com os objetivos do estudo (Anexos nºs II e III).

Relativamente às entrevistas, após a sua transcrição fidedigna, lemo-las atentamente, considerando a problemática e o quadro teórico, bem como as categorias definidas *à priori*. Tendo as questões de investigação sido definidoras dessas mesmas categorias. Estas ações permitiram-nos refletir sobre todo o processo, levando-nos a verificar a pertinência da inclusão de uma subcategoria *à posteriori*, neste sentido, construímos uma nova grelha de análise que incluísse esta nova subcategoria *à posteriori* (Anexo nº X). Este foi um instrumento que permitiu simplificar e condensar os dados de forma a que se tornassem mais “*maneáveis*” (Gómez *et al.*,1999:205). Estas categorias permitiram agrupar as unidades de registo (recorte) com características comuns sob uma nomenclatura genérica, proposta a partir da inferência da investigadora (Bardin 2009:145).

Para evitar ambiguidades no recorte da entrevista as unidades de registo foram realçadas com o recurso a cores (Anexos nºs XI, XIII e XV). Seleccionadas as unidades, classificámo-las e agrupámo-las de acordo com as suas características e as categorias definidas, nomeadamente: Caracterização da entrevistada, Contexto profissional do Centro Escolar; Representação conceptual de trabalho colaborativo; Práticas colaborativas; Articulação pré-escolar e 1º ciclo; Obstáculos ao trabalho colaborativo e Benefícios do trabalho colaborativo (Anexos nºs XII, XIV e XVI). Neste processo procurou-se obedecer

ao conjunto de critérios definidos por Bardin (2009): exclusão mútua – cada elemento só existe numa única categoria; homogeneidade – a sua organização foi fundamentada num único princípio de análise; pertinência – as categorias criadas foram consideradas as mais significativas e úteis para a investigação; objetividade e fidelidade – implicaram uma definição clara dos blocos de pesquisa de modo a diminuir a subjetividade, na medida em que neste processo a decisão sobre a escolha da inclusão das unidades em determinada categoria dependeu da perspectiva da investigadora; e produtividade – a obtenção de categorias que traduzissem resultados produtivos e abundantes em inferências e novas hipóteses.

4. Procedimentos na apresentação e análise dos dados

Terminadas estas tarefas, procedemos à apresentação e análise dos dados obtidos, expressos em gráficos, figuras e quadros. A sua apresentação foi organizada e analisada de acordo com a seguinte figura:

Figura nº 3 - **Blocos de pesquisa orientadores do estudo**

- ❖ Caracterização dos participantes (inquiridos e entrevistados)
- ❖ Caracterização do contexto profissional do Centro Escolar
- ❖ Representação conceptual de trabalho colaborativo dos docentes participantes no estudo
- ❖ Caracterização das práticas colaborativas no Centro Escolar
- ❖ Identificação das práticas colaborativas de articulação entre os docentes da educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico no Centro Escolar
- ❖ Identificação dos obstáculos ao trabalho colaborativo no Centro Escolar
- ❖ Identificação dos contributos do trabalho colaborativo no Centro Escolar

Dentro de cada um dos blocos de pesquisa, os dados foram distribuídos de acordo com a figura nº 4. Esta apresenta a forma como a informação obtida pelos diferentes instrumentos de recolha de dados foi organizada em cada bloco, o que permitiu “interpretar e tornar compreensíveis os materiais recolhidos” (Bogdan & Biklen 1994:205), no sentido destes revelarem os aspetos importantes para o estudo.

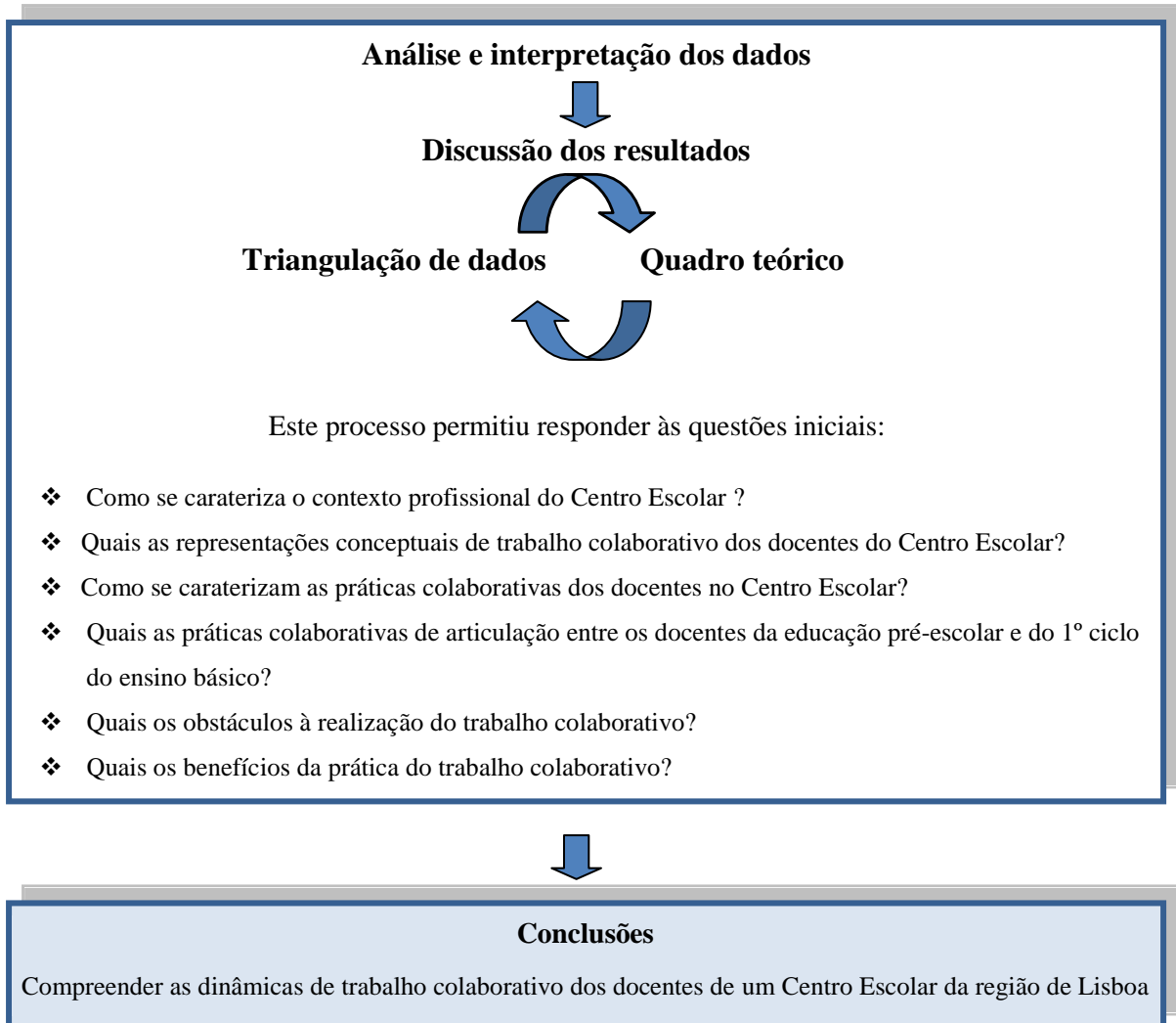
Figura nº 4 - **Distribuição da informação obtida pelos blocos de pesquisa orientadores do estudo**

Blocos de pesquisa	Documentos	Questionário	Entrevistas		
			Educadora	Prof. 1º ciclo	Coordenadora
			Questões		
Caracterização dos participantes no estudo	-----	I Parte 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	Bloco A 1, 2, 3, 4, 5,	Bloco A 1, 2, 3, 4, 5,	Bloco A 1, 2, 3, 4, 5, 6
Caraterização do contexto profissional no Centro Escolar	R. Av. Externa PEA Relatório Autoavaliação	II Parte 8, 9	Bloco B 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13	Bloco B 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13	Bloco B 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16
Representação conceptual de trabalho colaborativo	-----	1	Bloco C 14, 15	Bloco C 14, 15	Bloco C 17, 18
Caraterização das práticas colaborativas	Atas Conselho Docentes Estabelecimento	2, 3, 4, 5, 6	Bloco D 16, 17, 18, 19 20, 21, 22	Bloco D 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23	Bloco D 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23
Identificação das práticas colaborativas de articulação entre os docentes da educação pré-escolar e do 1º ciclo	Relatório Av. Externa	2	Bloco D 23, 24, 25, 26	Bloco D 24, 25, 26, 27	Bloco D 24, 25, 26
Identificação dos obstáculos ao trabalho colaborativo	Relatório Av. Externa	10	Bloco E 27, 28	Bloco E 28, 29	Bloco E 27, 28, 29
Identificação dos benefícios do trabalho colaborativo	-----	7 e 11	Bloco E 29	Bloco E 30	Bloco E 30

5. Procedimentos na discussão dos resultados e conclusões

Após esta etapa, tornou-se necessário fazer a triangulação e interpretar os dados à luz do quadro teórico, de modo a retirar as conclusões. Estes procedimentos ocorreram de acordo com a seguinte figura.

Figura nº 5 - Processo conducente aos resultados e conclusões do estudo



Como verificamos na figura, a obtenção de informação de diferente natureza através do recurso a vários instrumentos de recolha de dados, possibilitou a triangulação da informação obtida. Os dados provenientes de diferentes fontes de informação, neste caso dos documentos relativos ao agrupamento, dos questionários e das entrevistas, permitiram, assim, uma análise mais rica e profunda. Esta complementaridade de significados, conferiu uma visão mais holística dos resultados, abarcando uma perspetiva mais complexa das interações, bem como dos pontos de vista dos intervenientes neste estudo.

Nesta fase tornou-se necessário voltar ao quadro teórico, na medida em que forneceu perspetivas significativas para o estudo, bem como foi a relação entre este e os dados obtidos que deu sentido à interpretação. Este processo de teorização, interpretação e compreensão constituiu um movimento circular, em que a cada retomada do ciclo se procurou atingir maior profundidade e compreensão sobre as questões em estudo. A narrativa desenvolve-se, assim, a partir dos blocos de pesquisa que serviram, simultaneamente, de orientação e de focalização das questões em estudo.

As interpretações conducentes às inferências permitiram iluminar o que se escondia atrás do que era menos visível, procurando verdadeiramente o que o discurso queria dizer em profundidade (Estrela, 1994). Deste modo, procurámos não nos limitar à descrição, tentando ir mais além, no sentido de atingir uma compreensão mais aprofundada do conteúdo das mensagens através da inferência e interpretação. Procurámos tornar os resultados brutos em resultados significativos e válidos. Nesta interpretação procurou-se ir além do conteúdo expresso nos documentos, divulgando o que mais interessa para o tema em estudo, bem como revelando o conteúdo oculto, dando-lhe, assim, um sentido que se encontra por além do imediatamente captado.

Deste modo, através do cruzamento das informações com o quadro teórico, bem como da sistematização destes resultados com os objetivos iniciais, tivemos a possibilidade de retirar conclusões. Estas foram, assim, obtidas por meio de raciocínios lógicos, a partir dos conteúdos das mensagens, aos quais lhes atribuímos significado, o que conduziu à construção do conhecimento científico sobre a problemática investigada.

CAPÍTULO V

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

1. Contextualização do campo de pesquisa e caracterização dos sujeitos de investigação

Neste ponto, fazemos a contextualização do Centro Escolar, bem como a caracterização dos sujeitos de investigação. Neste sentido, procedemos à análise de documentos internos do agrupamento, dos inquéritos por questionário e das entrevistas que nos permitiram recolher dados sobre o local de ação, bem como sobre os intervenientes na investigação. Consideramos este procedimento relevante uma vez que partilhamos da opinião de Bardin (2009:148) “(...) a fonte direta de dados é o ambiente natural (...)”.

1.1 Contextualização do campo de pesquisa

A instituição em estudo integra-se no modelo das novas escolas, assente no conceito de Centro Escolar, apresentado no capítulo I. É um estabelecimento oficial da rede pública do Ministério da Educação e situa-se na região de Lisboa, num concelho próspero, onde a agricultura convive paredes-meias com o comércio tradicional e um expressivo parque industrial. Pertence a um Agrupamento de Escolas criado por Despacho do Diretor Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo, em julho de 2010. É constituído por seis estabelecimentos de ensino: quatro escolas básicas de 1º ciclo, duas delas integrando o pré-escolar, uma de 2º e 3º ciclo e uma escola secundária (escola sede), com cerca de 3000 alunos de diferentes níveis de ensino, desde o pré-escolar ao ensino secundário. O seguinte quadro síntese apresenta alguns aspetos relevantes relativos a este agrupamento.

Quadro nº 4 - Enquadramento do Agrupamento

Áreas da diagnose		Pontos fortes	Pontos fracos	Oportunidades	Constrangimentos
Comunidade Educativa		Dinamismo demográfico do sudeste do concelho	Envelhecimento, «esvaziamento demográfico» e baixas taxas de escolarização das freguesias «rurais»;	Necessidade crescente de escolarização, formação e qualificação	Diminuição da imigração Aumento da emigração Baixa da natalidade
Contexto socioeconómico		Crescente escolarização e «prémio salarial» da qualificação escolar secundária e superior	Suburbanização (função de dormitório)	Necessidade de requalificação de ativos	Desemprego e quebra da atividade económica (Conjuntura)
O Agrupamento	Alunos	Atratividade do Agrupamento para alunos de fora do concelho	Procura dos percursos profissionalizantes por alunos com histórias de insucesso	Alargamento da escolaridade obrigatória Alargamento de parcerias com a comunidade	Diminuição de alunos no Pré-Escolar e 1º CEB
	Famílias	Crescente escolarização dos pais dos alunos mais jovens	Fraco envolvimento dos pais (sobretudo no Secundário)	Motivação à participação dos pais mais escolarizados na vida escolar	Crescimento do número de famílias carenciadas
	Pessoal Docente	Formação académica, experiência profissional e estabilidade do corpo docente	Envelhecimento do corpo docente	Alargamento de parcerias com a comunidade	Instabilidade profissional face a medidas tomadas por sucessivos governos
	Pessoal Não docente	Estabilidade do corpo de assistentes	Envelhecimento (AT) e redução dos quadros de pessoal	Alargamento de parcerias com a comunidade	Baixos salários Instabilidade profissional face a medidas tomadas por sucessivos governos

Fonte: Projeto Educativo do Agrupamento

A análise de conteúdo do Relatório de Avaliação Externa (2013) permite concluir que neste Agrupamento de Escolas, os docentes apresentam “(...) *um elevado grau de satisfação*” relativamente à liderança da diretora e ao ambiente de trabalho sentido no Agrupamento. No entanto, o trabalho colaborativo entre docentes ainda “*não é uma estratégia generalizada*”, embora se verifiquem “*práticas positivas de planificação conjunta e partilha de experiências e materiais*”.

A transição entre níveis de educação e ensino “*é intencionalmente preparada*”, na qual é garantida a transmissão de informação relevante “*quer para a constituição de turmas quer para a organização do trabalho pedagógico a desenvolver, em particular no ensino básico.*” Contudo, a articulação curricular e a “*implementação de procedimentos de supervisão da prática letiva, bem como o acompanhamento em contexto de sala de aula*”, continuam, “*a representar uma área de melhoria*”.

O Projeto Educativo do Agrupamento (2012/2015) aponta a necessidade de “*Melhorar os processos de supervisão pedagógica nos grupos e departamentos*” e de incentivar “*o trabalho cooperativo entre os docentes*”, o que, de acordo com análise de conteúdo do Relatório de Autoavaliação do Agrupamento (2014/2015) (Anexo nº IV) se tem verificado nos últimos anos. De acordo com este documento, tem-se verificado uma evolução positiva na implementação e desenvolvimento do “*trabalho cooperativo/colaborativo dos docentes*”, quer ao nível da articulação entre docentes do mesmo departamento, quer de diferentes níveis de ensino, sendo esse trabalho de colaboração desenvolvido essencialmente no âmbito da “*elaboração/ partilha de recursos*” e “*de instrumentos de avaliação*” (Inquérito OQA, 2015) (Anexo nº IV).

Integrado neste Agrupamento de Escolas, o Centro Escolar em estudo, situado junto à sede, começou a funcionar em janeiro de 2009.

A nível arquitetónico é um edifício de grande dimensão, constituído por dois pisos, com uma área de mais de 6000 metros quadrados. Caracteriza-se por “*um volume branco repousando sobre quatro volumes negros, que marcam a separação entre os andares*” (Espinho, 2012), sendo a construção marcada pela relação do edifício com a inclinação do terreno existente, bem como por várias pinturas murais nos *playgrounds* e átrios, realizadas por artistas convidados pelo *designer* no sentido de enriquecer o espaço.

De acordo com o arquiteto, o grande desafio na conceção deste edifício prendeu-se essencialmente com a sua grande dimensão, bem como com a interligação dos múltiplos espaços existentes, muitos deles comuns aos dois níveis de ensino (pré-escolar e 1º ciclo).

No quadro seguinte podemos certificar a dimensão deste estabelecimento.

Quadro nº 5 – Constituintes físicas do Centro Escolar

Piso Inferior	Piso Superior
12 Salas de Aula – Escola Básica 9 Salas de Atividades – Jardim de Infância Salas de ATL 2 Salões Polivalentes Ginásio Polidesportivo 3 Pátios Interiores Cobertos 2 Parques Infantis (exteriores) Campo Polidesportivo Cozinha Refeitório Sala de Apoio – Educadores Sala de Apoio – Professores 2 Balneários de Deficientes 10 Instalações Sanitárias - 1º ciclo 2 Instalações sanitárias de Deficientes 2 Instalações Sanitárias – Jardim de Infância Balneários e vestiários de Pessoal Várias Arrecadações e arrumos Central Térmica	2 Halls de entrada (J. Infância e Escola Básica) 4 salas de Aula – Escola Básica Unidade de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro de Autismo (UEEA) 1 Sala Snoezelen Biblioteca/ Informática Vários gabinetes (Médico, Direção, coordenação, reuniões) Sala de Reuniões Sala de Isolamento Sala de Associação de Pais Sala de Professores Secretaria Sala Atendimento Encarregados Educação Sala de Bastidor e Informática Várias Instalações Sanitárias 2 Salas de Economato 2 Balneários de Pessoal Espaço Técnico

Este Centro Escolar foi concebido para receber um total de 610 crianças com idades entre os três e os nove anos. Em traços gerais contempla uma área de jardim-de-infância (com nove salas e capacidade para 225 crianças), uma área de 1.º ciclo (com dezasseis salas e capacidade para 385 crianças) e salas polivalentes específicas para o ATL. Tem também uma Unidade de Ensino Estruturado para Alunos com Espectro de Autismo, que constitui uma resposta educativa específica para os alunos com esta problemática, num recurso pedagógico promotor de uma escola mais inclusiva. De forma complementar, foi inaugurada mais recentemente, uma sala Snoezelen que possibilita a estimulação multissensorial com o objetivo de diminuir os níveis de ansiedade e de tensão destes alunos. Comum aos dois níveis de ensino, possui ainda uma cantina, um amplo ginásio e uma biblioteca escolar com diversas vertentes: acesso aos livros, meios audiovisuais, espaço internet e programação diversificada de animação e promoção da leitura.

Este estabelecimento necessita, assim, da presença de muitas pessoas. Nas palavras da coordenadora de estabelecimento:

“(...) 31 assistentes operacionais, mais 9 do fundo de desemprego; docentes somos 15 do 1º ciclo, mais 7 do pré-escolar; temos mais 4 professoras da educação especial, temos a psicóloga, temos as terapeutas da fala que vêm cá... e depois temos as AECs que depende de ano para ano, que pode ir de mais 15 a 18 professores mais ou menos. Ao todo penso que adultos somos à volta de uns 100”.

Como podemos constatar, considerando adultos e crianças, este Centro Escolar apresenta um número muito elevado de pessoas que o frequentam e nele convivem diariamente.

1.2 Caraterização dos participantes no estudo (inquiridos e entrevistadas)

Os dados obtidos permitiram-nos chegar aos seguintes resultados.

Quadro nº 6 – Caraterização dos inquiridos

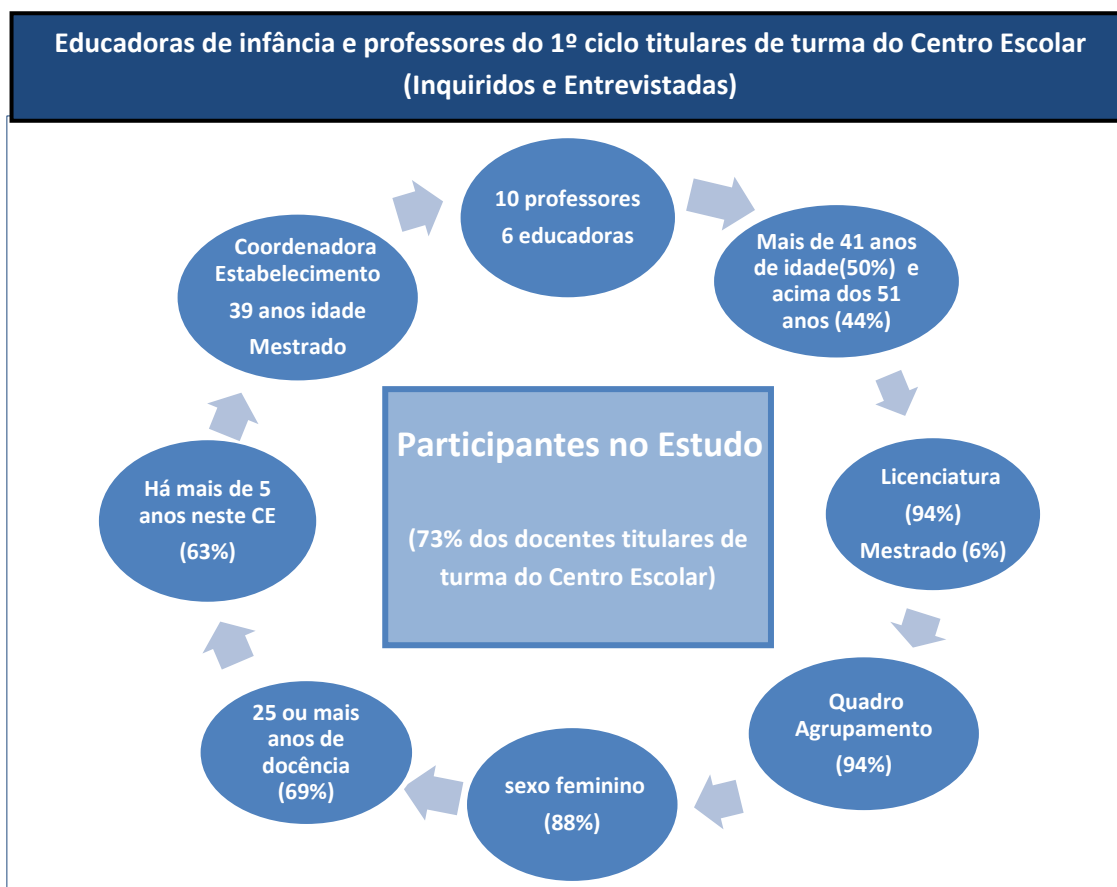
		Frequências	
		Absolutas	Relativas (%)
Sexo	Masculino	2	12
	Feminino	14	88
Idade	Até 30 anos	0	0
	31 a 40 anos	1	6
	41 a 50 anos	8	50
	51 anos ou mais	7	44
Habilitações	Bacharelato	0	0
	Licenciatura	15	94
	Mestrado	1	6
	Doutoramento	0	0
Situação Profissional	QA / QE	15	94
	QZP	1	6
	Contratado	0	0
Grupo de recrutamento	100 (pré-escolar)	6	37
	110 (1º ciclo)	10	63
Número de anos de docência	Até 5 anos	0	0
	6 a 15 anos	2	12
	16 a 24 anos	3	19
	25 ou mais anos	11	69
Há quanto tempo trabalha neste Centro Escolar (inclua o atual)	Este é o 1º ano	4	25
	Entre 1 e 4 anos	2	12
	Há 5 ou mais anos	10	63

Do total do grupo dos inquiridos, a grande maioria é do sexo feminino (88%) e as suas idades concentram-se com maior incidência nas faixas etárias dos 41 aos 50 anos (50%) e mais de 51 anos (44%). No que concerne às habilitações 94% é licenciado e o mesmo valor (94%) pertence ao quadro de agrupamento. A maioria dos inquiridos são professores do 1º ciclo (63%), exercem a sua atividade profissional há mais de 25 anos (69%) e trabalham no Centro Escolar há mais de 5 anos (63%).

Quadro nº 7 – Caraterização das entrevistadas

Entrevistadas	Características
Coordenadora de estabelecimento	Licenciatura em Professor do 1º ciclo e Mestrado em Psicologia da Educação. Tem 39 anos de idade e 17 anos de serviço. Trabalha há 7 anos no Centro Escolar e exerce a função de Coordenadora de Estabelecimento há 1 ano, em acumulação com o cargo de professora titular de turma.
Educadora de infância	Curso de Educadora de Infância, com Complemento de Formação na área de Expressões Plásticas. Tem 33 anos de serviço. Trabalha há 17 anos neste Agrupamento e há 8 no Centro Escolar (desde que abriu em 2008). É membro do Conselho Geral desde que o Agrupamento se formou.
Professora do 1º ciclo	Curso de magistério primário. Licenciatura em 1º ciclo. Tem 29 anos de serviço. Trabalha há 16 anos neste agrupamento e há 8 anos no Centro Escolar.

Figura nº 6 – Caracterização geral dos participantes no estudo



Os participantes neste estudo representam 73% da totalidade dos docentes titulares de turma do Centro Escolar, dos quais dez são professores do 1º ciclo e seis são educadoras de infância. É um corpo docente envelhecido, na medida em que, metade dos docentes têm mais de 41 anos de idade e praticamente a outra metade (44%) tem mais de 51 anos de idade.

A grande maioria é do sexo feminino (88%), possui licenciatura (94%), tem mais de 25 anos de serviço, pertence ao Quadro de Agrupamento (94%) e trabalha neste Centro Escolar há mais de 5 anos (63%).

2. Caraterização do contexto profissional no Centro Escolar

Considerando os aspetos mencionados no ponto anterior, tornou-se necessário efetuar a apresentação e a análise dos dados à luz das questões de investigação. Neste sentido, começaremos por fazer a apresentação e a análise interpretativa dos dados que caraterizam o contexto profissional (cultura docente, clima de escola e liderança).

2.1 Caraterização da cultura docente

Entrevista - Coordenadora de estabelecimento

A coordenadora de estabelecimento refere que o Centro Escolar tem *“uma dinâmica completamente diferente”* das outras escolas porque *“aqui somos muitos”*. O estabelecimento contempla muitas valências, *“existem muitas salas de 1º ciclo e o pré-escolar”*, e *“a unidade de autismo”*, *“Ao todo penso que adultos somos à volta de uns 100 ... É muita gente a entrar e a sair...”*. No centro escolar existe um *“ambiente diferente”* que distingue este estabelecimento, fazendo com que *“seja conhecida como uma escola mais parecida com uma EB2/3”*. Esta dinâmica, consequência da dimensão do edifício, tem influência quer na relação que se estabelece com os encarregados de educação, *“Como nós somos uma escola tão grande acabamos por não ter uma grande aproximação com os encarregados de educação”*, quer nos alunos, *“os nossos são mais autónomos, são mais desenrascados porque já estão habituados a um ambiente mais parecido com o que vão encontrar lá [2º ciclo]”* mas, por outro lado, (...) *“nos meninos do Centro Escolar acaba por se notar comportamentos mais agressivos”*.

Entrevista - Educadora de infância

A educadora salienta as boas condições físicas do centro escolar *“um edifício novo com boas condições, embora algumas sejam pouco funcionais”*.

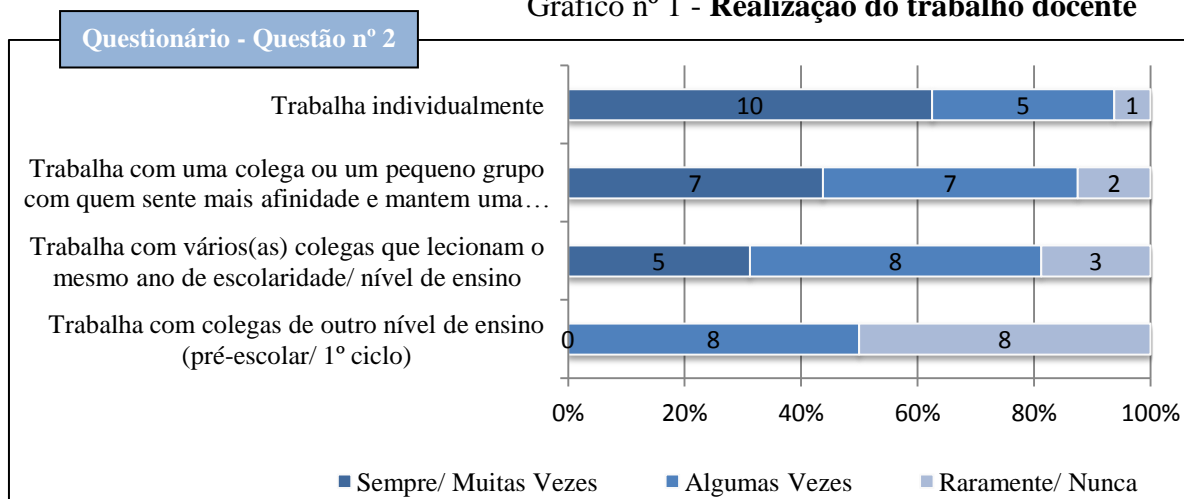
Salienta a *“pouca interação entre pares e parceiros”*, em que inclusivamente *“Também se perdeu o contacto direto e diário com os pais (...)”*. Aponta para uma cultura docente individualista, em que *“Cada um trabalha por si”*, *“Não, [há trabalho colaborativo] apenas o fazem em poucas atividades que fazem parte do PAA. (...) acontece cada uma trabalhar no seu canto (...) problemas que surgem nas salas, muitas vezes, nem temos conhecimento porque não se trata dos assuntos em reunião no sentido de nos ajudarmos umas às outras. Fica tudo um pouco abafado e no segredo dos deuses... Existem poucas exceções em que é feito trabalho colaborativo entre pessoas que têm relações de amizade e (...) também se identificam na forma de trabalhar e abordar os temas.”*

Entrevista - Professora do 1º ciclo

A professora refere que apesar das “ótimas condições físicas”, “estamos numa escola muito moderna... bonita”, não existe muito trabalho colaborativo. Embora trabalhe “muito em parceria com uma colega, (...) porque damo-nos muito bem e gostamos as duas de fazer as coisas”, considera que existe uma cultura individualista em que “não há muito trabalho de equipa entre os docentes”, há pouca “predisposição para trabalhar em conjunto”, “há pessoas individualistas que só gostam de pedir e não gostam de partilhar, encontramos pessoas que não estão habituadas, nem recetivas a trabalhar com os outros”. Referindo que: “podes ter as melhores condições físicas a nível de edifício, podes ter o melhor corpo docente do mundo, mas se todo esse corpo docente não quiser, não tiver vontade de colaborar entre si, passa a ser pior que uma escola unitária. Porque estás dentro de um estabelecimento com várias salas da pré e mais 16 salas do 1º ciclo, mas que correspondem a 16 salas unitárias (...) muitas vezes eu sinto que aqui, eu estou numa escola unitária”.

Refere ainda que gostaria que houvesse “mais camaradagem e mais trocas de ideias entre os docentes (...)”

Gráfico nº 1 - Realização do trabalho docente



Através dos dados apresentados podemos constatar que a maioria dos docentes inquiridos trabalha sempre/ muitas vezes *individualmente* (63%). Uma percentagem significativa (44%) também trabalha sempre/ muitas vezes *com um(a) colega ou pequeno grupo com quem sente mais afinidade e mantém uma relação positiva*. Em relação ao trabalho de articulação, este acontece com pouca frequência.

2.2 Caracterização do clima de escola

Entrevista - Coordenadora de estabelecimento

Na opinião da coordenadora a mudança e adaptação dos docentes ao Centro Escolar influenciou o clima de escola. As expectativas de que neste novo espaço tudo seria melhor não corresponderam à realidade “(...) nós entramos aqui todos de uma forma muito positiva e feliz” “(...) no início parece que existia a ideia de que ia ser tudo muito cor de rosa, até porque levou tempo as pessoas perceberem que isto era tudo muito confuso e que tinham de se adaptar a uma realidade diferente”, “(...) nós achávamos que nos íamos adaptar muito facilmente a esta realidade”, “(...) depois começamos a perceber que é muita gente”, “(...) passamos por aquela fase em que parece que o casamento corre muito mal...uma fase em que tivemos dificuldade em nos adaptar.... Tivemos todos”

A dimensão e a necessidade de partilha de espaços e materiais, associadas à necessidade de trabalhar com muita gente e respeitar ideias diferentes influenciaram de forma negativa o clima de escola. “(...) aqui o funcionamento é completamente diferente: tivemos que aprender a partilhar o refeitório... o que não acontecia! Os recreios, ... ou seja, tudo”, “(...) temos que respeitar uma série de ideias de outras pessoas (...)” “Foi uma fase em que a escola não tinha um ambiente que fosse agradável, ou seja, as pessoas tinham dificuldade em respeitar o espaço umas das outras.” “A logística que nós temos que ter no centro escolar (...) influenciou este clima menos propício”. A coordenadora menciona ainda que, neste processo, existiram diferenças entre educadoras e professores do 1º ciclo “Entre vocês [educadoras] o clima era diferente (...)”.

Atualmente os docentes já estão integrados na nova dinâmica inerente ao Centro Escolar “(...) agora acho que passamos para uma fase em que as pessoas se sentem mais à vontade para falar uns com os outros e o clima acaba por já não ser tão pesado. Atualmente, a maioria das pessoas gosta de trabalhar no centro escolar.” Embora a sua dimensão e o número elevado de pessoas continue a ser uma condicionante no clima de escola. “Não poderei dizer que seja bom do início até final do ano...”, “Todos os professores com maneiras de pensar diferentes e que, por vezes, acaba por existir um choque de ideias. Mas ... apesar disso, eu acho que o clima de um modo geral até é bom.”

Entrevista - Educadora de infância

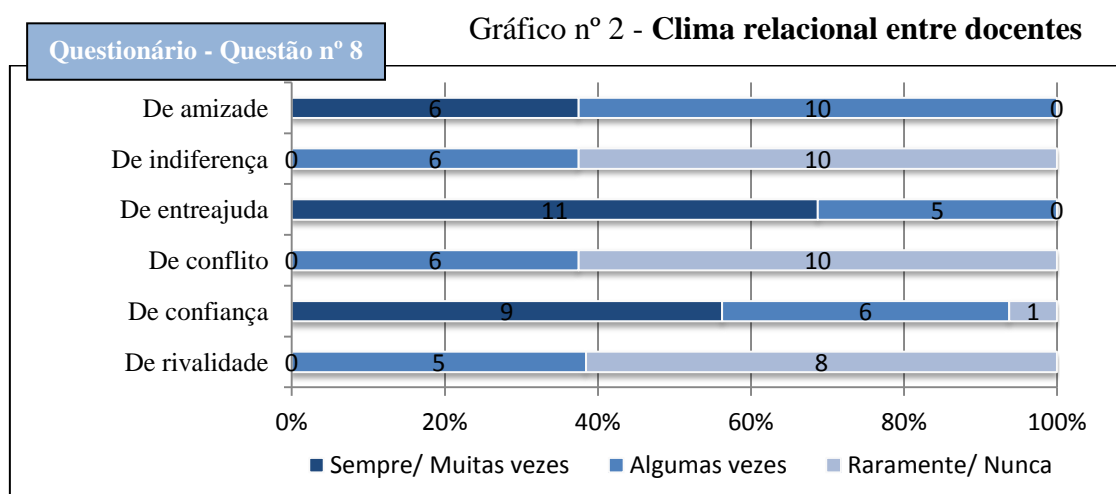
O clima de escola é mencionado de duas formas distintas: entre as educadoras existe um clima *"De cordialidade, em alguns casos, de amizade e entreajuda"*. Contudo, entre as educadoras e professoras a entrevistada refere que *"temos muito pouco contacto"*, *"convívio não há nenhum"*, e no pouco contacto existente, por vezes tem havido um *"ambiente muito tenso"*, que ocorre em contexto de reunião. Como causa deste ambiente menciona a postura das professoras relativamente ao trabalho desenvolvido pelas educadoras, na medida em que *"o nosso trabalho tem sido alvo de críticas depreciativas constantes"*, *"sentimo-nos sempre vigiadas"*. Faz também menção a que tem havido *"(...) elementos que estão sempre na oposição, ou contra a coordenadora de estabelecimento que preside as reuniões"*.

Entrevista - Professora do 1º ciclo

A professora refere que no Centro Escolar o ambiente não é o *"ideal"*, há pouco convívio entre os docentes, no que diz respeito ao 1º ciclo *"quando faço uma pausa fico na minha sala"*, *"à sala de professores é capaz de ir quase sempre o mesmo grupo de pessoas, poucas... o resto fica na sala."*, *"Mas juntarmo-nos todos na sala de professores... muito raro"*, *"a maioria vai almoçar a casa (...) não há muita comunicação entre nós"*. Além disso, o pouco convívio existente, por vezes, não é agradável *"Na sala de professores a conversa por vezes não é agradável. Muita crítica a isto, àquilo (...) "*.

Refere também que nas reuniões de estabelecimento não lhe agrada ouvir as críticas ao trabalho das educadoras por parte de algumas professoras do 1º ciclo *"parece que algumas professoras estão a ensinar as educadoras a trabalhar"*.

Refere também que o Centro Escolar é composto por *"dois lados"*, o pré-escolar e o 1º ciclo, e não como um estabelecimento que funciona como um todo *"Desde que trabalhamos todos juntos (...) ainda não consegui ver (...) não sei se um dia vou ver esta escola como um todo. (...) acho que vou ver sempre dois lados: o jardim de infância e o 1º ciclo e não o centro escolar como uma unidade. Na prática devíamos ser Centro Escolar, ponto"*.



De acordo com o gráfico o clima relacional entre os docentes caracteriza-se essencialmente pela *entreaajuda* (69%) e *confiança* (56%).

2.3 Características da liderança da Coordenadora de Estabelecimento

Entrevista - Coordenadora de estabelecimento

A coordenadora considera a sua função um “*desafio (...) e uma tarefa difícil*”. Distingue a sua forma de atuar da coordenação anterior “*(...) pensei sempre: eu vou seguir tudo o que a outra coordenadora fez. Entretanto, eu não segui nada! (...) e estou muito orgulhosa*”, “*A coordenação anterior, (...) não me era agradável.*”

No exercício da sua função define-se como uma pessoa “*humana*” que gosta de ser tratada “*igual às outras*”, razões pela qual se identifica com a forma de estar do “*presidente da república, porque é uma pessoa muito humana*” que “*aproxima as pessoas*”. Salienta também a sua determinação em atingir os seus objetivos “*Se colocar aquela meta faço tudo para a atingir, sem passar por cima de ninguém, mas faço sempre*”.

Aponta como principais objetivos da sua coordenação: melhorar o clima de escola, “*eu gostava que as pessoas sorrissem, que viessem para aqui felizes, (...), com alegria no trabalho*”, “*(...) motivadas, com um amor à camisola que vem de dentro e que não é imposto.*”, “*afeto no trabalho*”; fomentar a colaboração entre docentes “*Eu gostava de terminar esta função e dizer: Olhem, as pessoas conseguem trabalhar em conjunto (...)*” e promover uma maior articulação entre a escola e os pais “*(...) há outra coisa que eu gostava, mas que é muito difícil, (...) que é o relacionamento com os pais (...) Nós acabamos por não falar com eles... participam pouco... temos pouco contacto*”.

Menciona que teve dificuldade em afirmar-se como coordenadora perante algumas colegas do 1º ciclo devido ao facto de ser a mais nova das docentes pertencentes ao quadro do agrupamento, *“sou a mais nova”, “fazê-las perceber que eu era coordenadora”,* bem como, entenderem o modo mais descontraído e cordial como exerce a sua função *“(…) eu levo sempre tudo com um sorriso nos lábios”. Quando tenho que ser dura, sou dura, mas... se eu puder levar tudo a bem, eu levo tudo a bem*. Salienta, no entanto, uma maior recetividade por parte das educadoras *“(…) eu conhecia a vossa forma de pensar e eu tinha um bom relacionamento com todas”, “(…) sabia o que era preciso para vocês desenvolverem o vosso trabalho”, “Dando condições para tornar o vosso trabalho mais fácil (…)” “Basicamente foi isso: eu ouvi-vos, ficaram contentes (…) e isso facilita”, “Com o pré-escolar eu acho que funciona bem”*.

Contudo, mesmo as colegas que tiveram dificuldade em aceitar no início, com o passar do ano mudaram de postura e atualmente aceitam a sua forma de ser e atuar *“este ano vê-se que a postura delas em relação a mim está a ser completamente diferente. Ganhei o seu respeito, sem eu ter que ser ditadora e ter que me estar a impor”*.

Entrevista - Educadora de infância

A liderança da coordenadora de estabelecimento, que por ter *“iniciado funções à menos de um ano, ainda está numa fase de adaptação”,* é mencionada como uma liderança mais democrática relativamente à anterior, em que *“há muito mais abertura, a dinamização das reuniões é outra, existe outra perspetiva do nosso trabalho (…), a postura de muitas das colegas também é de maior recetividade. (…)* *“(…) há mais deferência relativamente ao nosso trabalho”*. Caracteriza-a como uma *“liderança saudável que tenta envolver o mais possível todas as docentes nas decisões que toma, respeitando a opinião de todos (…)*”. *“Além disso, possui uma grande capacidade de encaixe mantendo sempre uma grande serenidade mesmo quando está a ser alvo de crítica e desafio por parte de colegas”*. Acrescenta ainda que o incentivo e estímulo para a realização de trabalho colaborativo *“(…) também deve partir de cima, ou seja, das chefias.”*

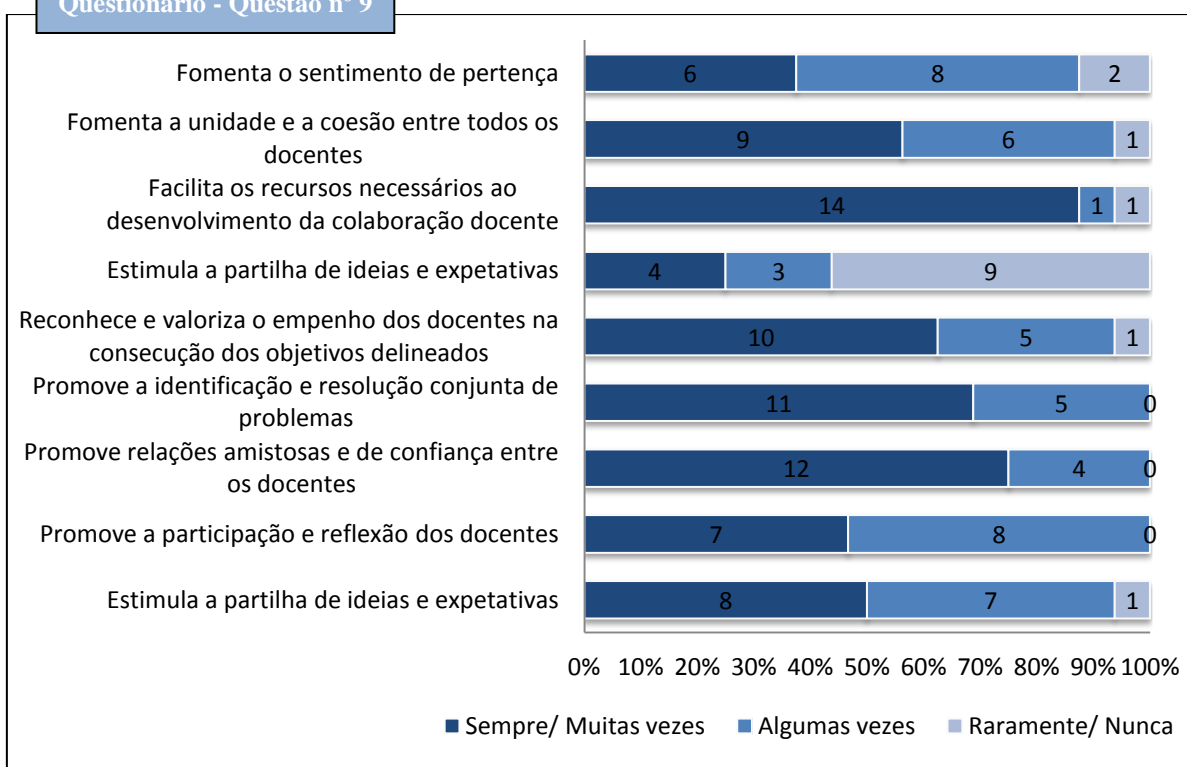
Entrevista - Professora do 1º ciclo

A professora considera o trabalho da coordenadora “*excelente*”. Destaca como qualidades o facto de ser “*humana*”, “*extremamente sensível não descorando nunca o bom funcionamento da escola*”, “*disposta a ouvir, sabe ajudar a indicar o meu melhor caminho a pensar na escola*”, “*critica (...) construtiva*”.

Refere que, apesar de nos primeiros meses, ter sido difícil a coordenadora impor-se porque “*viam nela uma miúda*”, atualmente nota que “*o ambiente na escola melhorou um pouco (...) há mais comunicação*”. Refere ainda que a ação da coordenadora também contribuiu para um melhoramento da relação entre pais e docentes, devido ao facto de incentivar e promover a comunicação entre ambas as partes.

Questionário - Questão nº 9

Gráfico nº 3 - Ação da Coordenadora de Estabelecimento



Os inquiridos apontam como ações mais frequentes: *facilita os recursos necessários ao desenvolvimento da colaboração docente* (88%), *promove relações amistosas e de confiança entre os docentes* (75%), *promove a identificação e resolução conjunta de problemas* (69%) e *reconhece e valoriza o empenho dos docentes na consecução dos objetivos* (63%).

3. Representação conceptual de trabalho colaborativo dos docentes do Centro Escolar

Entrevista - Coordenadora de estabelecimento

A coordenadora de estabelecimento considera que o trabalho colaborativo é um processo de interação e partilha numa relação não hierarquizada “(...) *tens que estar preparado para dar e receber. Tu não podes ir com a intenção de impor a tua ideia e não estares apta para receber a ideia dos outros (...)*” que conduz à construção mútua de soluções “(...) *muitas vezes nós estamos convencidas que é aquilo e depois quando ouvimos a outra pessoa, espera aí, ela até tem razão. Outras vezes é o cruzar das duas razões*”.

Na sua opinião para que haja verdadeiro trabalho colaborativo “*tens que estar preparada para aquilo que tu fazes não ser uma pertença tua. Tu nunca conseguirás trabalhar em colaboração com ninguém se tu não estiveres preparada para que aquilo que tu vais fazer possa sair das tuas mãos e passe a ser pertença de todos.*”

Entrevista - Educadora de infância

Na perspetiva da educadora entrevistada no trabalho colaborativo “*os elementos envolvidos trabalham para um objetivo comum, em todas as fases do processo*”, num processo de interação e partilha que “(...) *permite a troca de saberes, estimula os pares para um trabalho mais produtivo e enriquecedor*”, conducente ao aperfeiçoamento individual e coletivo com vista à “*melhoria da prática profissional*”.

Entrevista - Professora do 1º ciclo

A professora define trabalho colaborativo como “*trabalho que fazemos todos juntos em prol da escola e das crianças*”, num processo de interação que implica “*partilhar e discutir ideias, dividir tarefas... chegar a conclusões, tomar decisões importantes em conjunto (...)* empenho e entusiasmo pelo que estão a fazer”.

Resultados da questão nº 1 do inquérito por questionário (Anexo nº VI).

Fig. nº 7 Representação conceptual de trabalho colaborativo

Representação
conceptual de
trabalho
colaborativo

- **Os inquiridos entendem o trabalho colaborativo como uma relação não hierarquizada:** “Trabalho com os pares” (I1), “entre membros de uma mesma equipa, em igualdade” (I2), “com outros colegas” (I10), “entre pares” (I4), “cada um entre os seus pares (...)” (I13), “em parceria” (I14).
- **Um processo de interação e partilha:** “Trabalho caracterizado pela partilha de ideias (...) e informações” (I3), “Partilha de ideias/experiências” (I6), “na partilha de saberes e de experiências vividas” (I7), “Duas cabeças pensam melhor que uma” (I7), “Toda a prática pedagógica partilhada” (I12), “dá e partilha o melhor de si e dos seus conhecimentos” (I13), “Um trabalho de partilha” (I16); **de reciprocidade positiva que inclui negociação e interajuda:** “em colaboração e negociação entre pares” (I4), “o conhecimento é (...) negociado entre todos” (I9), “Interajuda” (I5); **e reflexão:** “reflexão sobre as situações/ práticas” (I6), “participando, refletindo e acrescentando algo” (I13).
- Salientam-se igualmente as ideias de **concretização de objetivos comuns e construção mútua de soluções:** “de forma a solucionar problemas, construir projetos, etc” (I4), “o conhecimento é construído conjuntamente (...) entre todos” (I9), “com um objetivo comum.” (I14), “com o intuito de alcançar resultados ligados a uma meta comum” (I3), “com vista à consecução de objetivos comuns” (I2); **e de aperfeiçoamento individual e coletivo:** “têm como objetivo melhorar o desempenho de cada um relativamente às funções que lhe são atribuídas” (I6); “de mudança e de aceitação de novas ideias” (I16).

4. Caraterização das práticas colaborativas entre docentes no Centro Escolar

4.1 Implementação do trabalho colaborativo

Entrevista - Coordenadora de estabelecimento

A coordenadora de estabelecimento menciona que o trabalho colaborativo que ocorre por iniciativa própria, surge muitas vezes da afinidade entre docentes, na medida em que “(...) *há sempre docentes que se identificam mais com uns do que com outros, não só as ideias mas mesmo a forma de trabalhar*”, por esse motivo têm tendência a juntar-se. Esta aproximação acontece “*de uma forma natural*”.

Refere também que mesmo na formação dos grupos de trabalho do Plano Anual de Atividades “(...) *o grupo não é propriamente imposto porque eu pergunto mesmo quem é que se dá como voluntário*”.

Na coadjuvação “*a grande maioria*” dos pares pedagógicos *manteve-se* relativamente ao ano anterior. Considerando que “*Esta continuidade tem aspetos positivos e negativos. Os positivos é que eu já conheço a turma e o que vamos esperar uma da outra enquanto colegas, os aspetos negativos é que acabamos por só estar a trabalhar as duas, ou seja, acabamos por não saber como é que outras turmas funcionam*”.

Salienta ainda uma situação em que o trabalho colaborativo surgiu “*da própria vontade*” e “*de forma espontânea*” “*para o tempo da vigilância na hora do recreio*”.

Entrevista - Educadora de infância

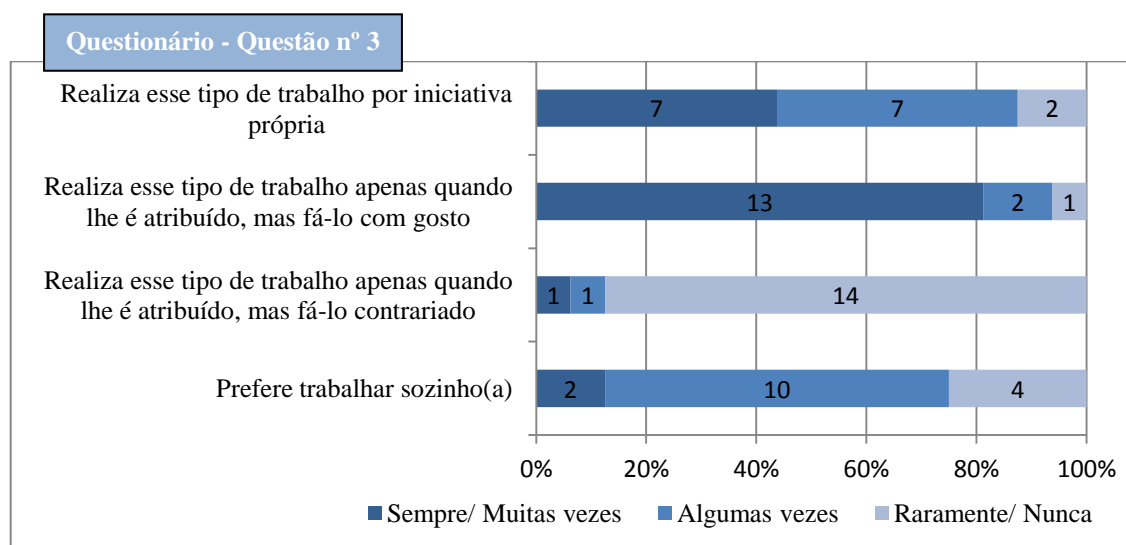
A educadora refere que nas situações em que realiza trabalho colaborativo habitualmente fá-lo “*por opção própria porque é mais estimulante, mais enriquecedor, mais produtivo*”. A escolha dos colegas com quem trabalha tem como critério a “*amizade porque (...) essa escolha tem intrínseca a confiança, a afinidade, a partilha de saberes, o que torna o trabalho mais produtivo*”. Acrescenta ainda que prefere realizar o trabalho colaborativo “*com um número restrito de intervenientes*”.

Entrevista - Professora do 1º ciclo

A professora menciona que “na maioria das vezes [trabalha] por iniciativa própria” porque gosta “de ouvir outras opiniões”. Habitualmente trabalha “com uma colega com quem mais me identifico a nível pedagógico e também porque somos amigas, isso ajuda muito, conhecemo-nos bem, sei com o que posso contar...”

Refere ainda que “também acontece ter de me integrar num determinado grupo de trabalho”. No caso da coadjuvação, refere que no ano anterior os pares foram comunicados em reunião com base na compatibilidade de horários de ambas as partes. No final do ano letivo, como a avaliação foi “positiva” e “contribuiu para um maior sucesso dos alunos”, e já conheciam a “turma e (...), também a colega”, optaram pela continuidade dos pares para este ano letivo.

Gráfico nº 4 - Posicionamento face ao trabalho colaborativo



Através da análise do gráfico, verificamos que a maioria dos inquiridos *realiza trabalho colaborativo apenas quando lhe é atribuído, mas fá-lo com gosto* (81%). Um valor significativo aponta que também o faz frequentemente *por iniciativa própria* (44%). Apenas 13% refere que *prefere trabalhar sozinho*.

4.2 Desenvolvimento do trabalho colaborativo

Entrevista - Coordenadora de estabelecimento

Na opinião da coordenadora de estabelecimento existe mais trabalho colaborativo entre as educadoras do que entre os professores do 1º ciclo *“Vocês (educadoras) fazem muito trabalho em conjunto”*. *“No 1º ciclo é diferente, é muito diferente.”*

No caso do 1º ciclo o trabalho colaborativo entre os docentes ocorre *“esporadicamente”*. Quando sucede é desenvolvido essencialmente *“no início do ano letivo”* na realização de *“Tarefas de preparação de ano letivo (...) ao nível de organização de atividades”*; *“nas atividades do PAA”*; *“na coadjuvação (...) entre pares. Ajudamo-nos mutuamente”*; em *“reuniões informais”* consideradas *“uma boa altura para falarmos de coisas que não temos tempo para falar nas reuniões”* e *“no final de cada período”*.

Nas reuniões (de departamento e estabelecimento) *“não há tempo para a troca de experiências... para cada um falar das suas dificuldades na sala, na Vila tínhamos porque eramos menos, aqui somos muitas, se cada uma estiver a falar do Manel, do Francisco... nós ficamos aqui três dias e três noites e a dimensão é que faz com que isso não aconteça. Quando nós iniciamos as reuniões aqui no centro escolar isso acontecia, mas começamos a aperceber que isso aqui não pode ser e acabamos por desistir”*

A troca de ideias e experiências *“(...) acaba por ficar entre grupos. Mesmo assim, nos grupos por ano”*.

Entrevista - Educadora de infância

A educadora considera que nas situações em que o grupo é constituído por iniciativa própria *“a coesão é maior”*, o que contribui para um *“trabalho mais produtivo, estimulante e enriquecedor.”* Quando o grupo é constituído formalmente também se estabelece uma relação *“de entreajuda, mas talvez de menos envolvimento”* apesar de haver a mesma intenção de *“fazer os possíveis para que tudo corra bem”*. É ainda da opinião que as situações de trabalho não agendadas são fatores importantes a considerar na medida em que *“os encontros informais são sempre mais produtivos (...)”*, nestes *“procura-se ser prático e objetivo”*.

No que diz respeito às situações de trabalho colaborativo, a educadora considera que ao nível do 1º ciclo *“só é efetuado trabalho colaborativo entre os professores do mesmo ano para planificação (...) e também entre os elementos dos diferentes grupos do PAA”*.

Em relação à educação pré-escolar menciona que as situações de trabalho colaborativo sucedem essencialmente *“entre pessoas que têm mais afinidade”*. As tarefas e atividades mais desenvolvidas neste âmbito aponta: *“a planificação de atividades, preparação de materiais pedagógicos (...) e troca de opinião sobre estratégias educativas”*.

Considera que nas reuniões de departamento da educação pré-escolar *“existe muito pouco, para não dizer nenhum, trabalho colaborativo”*, acrescentando que *“(...) existe mais colaboração e empenho em reuniões informais nas nossas horas de almoço (...)”*. Quanto às reuniões de conselho docentes de estabelecimento considera haver *“um certo envolvimento por parte de alguns elementos”* no sentido de participarem. Contudo, parte dessa participação inclui crítica frequente.

Entrevista - Professora do 1º ciclo

A professora considera que existem diferenças entre o tipo de relação estabelecida nas situações de trabalho colaborativo escolhidas por iniciativa própria e as que são constituídas formalmente, que ilustra do seguinte modo:

“se me derem um bolo que eu não gosto eu vou comê-lo por delicadeza, se me derem um bolo que eu gosto eu vou devorá-lo. A mesma coisa se passa com o trabalho, se são pessoas que eu gosto e que me dou bem, surge uma chuva de ideias (...) Há muito mais empenho (...) muito mais vontade de fazer... Não há receitas, as coisas surgem espontaneamente... Quando se gosta mesmo sente-se amor à camisola. Por outro lado, se for com pessoas com quem não me identifico e só trabalho porque tem que ser, às vezes até nem vale a pena dar ideias, (...) porque há muita desculpa (...) estão cansadas, porque as horas extra não são pagas (...) nesses casos faz-se o exigível”.

Clarifica que no 1º ciclo o trabalho colaborativo verifica-se essencialmente nas *“atividades do PAA”* e no *“trabalho de grupos de ano (...)”* em que *“no início do ano escolar há uma reunião”* para elaborar *“a ficha de diagnóstico, a planificação anual e (...) as fichas comuns ao longo do ano”*. No decorrer do ano *“muitas vezes a coordenadora de ano nem sabe o que é que nós estamos a fazer.”*

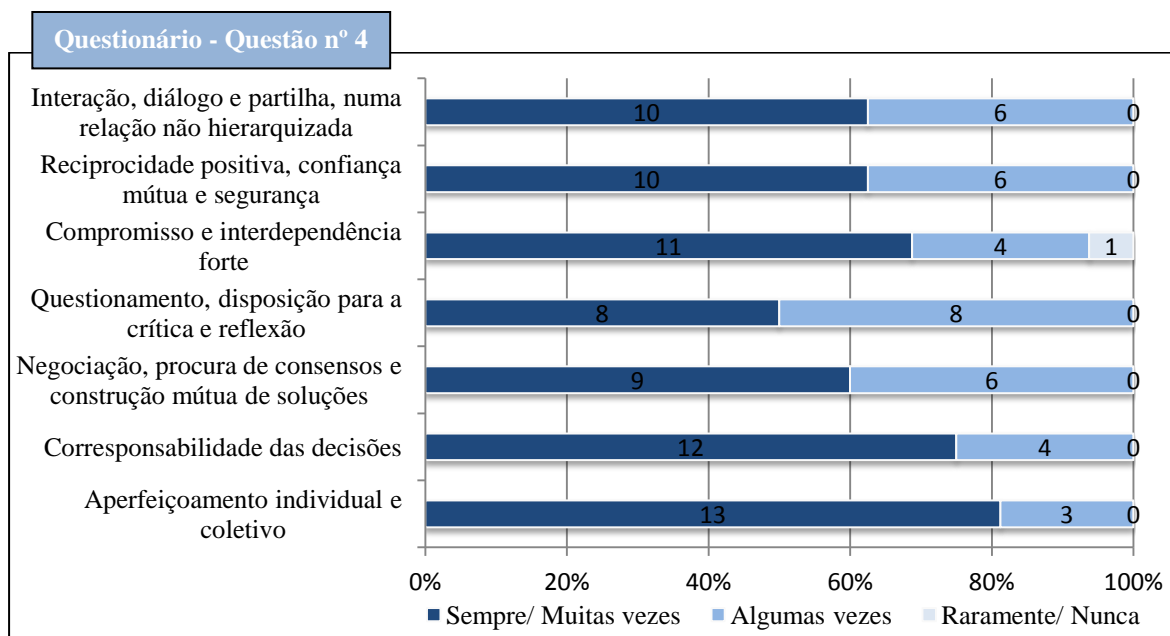
Outra situação mencionada é *“a coadjuvação, que se faz com outra colega, entre pares”*, sobre esta vertente a professora esclarece que trabalha *“com as crianças que têm mais dificuldades”*. Descreve que a professora titular informa a professora coadjuvante da matéria que está a lecionar no sentido de auxiliar os alunos que *“mais precisam de apoio”*, que normalmente se traduz em *“simplificar as perguntas, de modo a que esses alunos entendam o que se pretende”*, noutros casos, a professora titular explica determinada matéria *“para toda a turma”* e a professora coadjuvante vai *“circulando pela turma”* e

ajuda quem “vai precisando de mais apoio”. Os alunos a quem presta apoio “*não são sempre os mesmos*” e a coadjuvação só se realiza em duas disciplinas: “português e a matemática”. Esclarece ainda que os pares que fazem coadjuvação podem estar ambos a lecionar o mesmo ano de escolaridade ou anos diferentes.

No seu caso, por sua iniciativa, trabalha “*muito em parceria com uma colega*”, em que nessa situação “*não há data marcada*”, “*planificamos em conjunto, ajudamo-nos, trocamos ideias sobre a evolução do trabalho, reformulamos, partilhamos dúvidas e experiências*”. Também partilha alguns exemplos do que têm feito: “*um concurso de tabuadas inter-turmas, ou quando alguma criança faz um texto muito bom vamos partilha-lo com os colegas da outra turma*”. Este trabalho colaborativo permite que cada uma saiba “*exatamente*” o que a outra está a trabalhar.

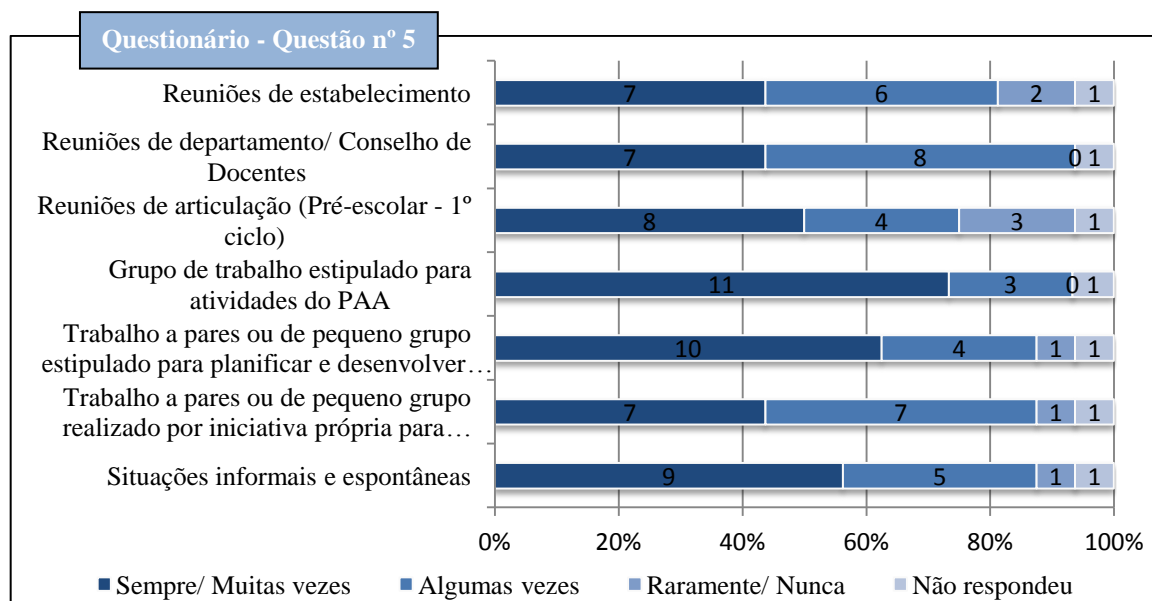
No que diz respeito às reuniões, considera que não há muito trabalho colaborativo, na medida em que “*Há crítica mas não há partilha*”, na sua opinião há muita dificuldade por parte dos professores “*partilhar verdadeiramente o que se passa numa sala de aula, porque nós não andamos na sala de nenhuma*”. Salientando que “*uma das coisas boas da coadjuvação é que tu vais vendo um pouco como se trabalha nas outras salas*”.

Gráfico nº 5 - Situações frequentes nas equipas de trabalho docente



De acordo com o gráfico, nas equipas de trabalho colaborativo docente ocorrem frequentemente todas as situações apresentadas, sendo, no entanto, o *aperfeiçoamento individual e coletivo* (81%), a *corresponsabilidade das decisões* (75%) e o *compromisso e interdependência forte* (69%) as situações mais frequentes. Como menos frequência verifica-se o *questionamento, disposição para a crítica e reflexão* (50%)

Gráfico nº 6 - Situações em que se trabalha de forma colaborativa



Considerando os resultados do gráfico, as situações em que ocorrem mais trabalho colaborativo são: nos *grupos de trabalho estipulados para as atividades do PAA* (69%), no *trabalho a pares ou de pequeno grupo estipulado para planificar ou desenvolver atividades em contexto de sala* (63%) e nas *situações informais e espontâneas* (56%).

Figura nº 8 - Assuntos abordados nas reuniões de estabelecimento - Atas - 2015/16 (Anexo nº IV)

Organização geral da vida escolar ao nível do estabelecimento

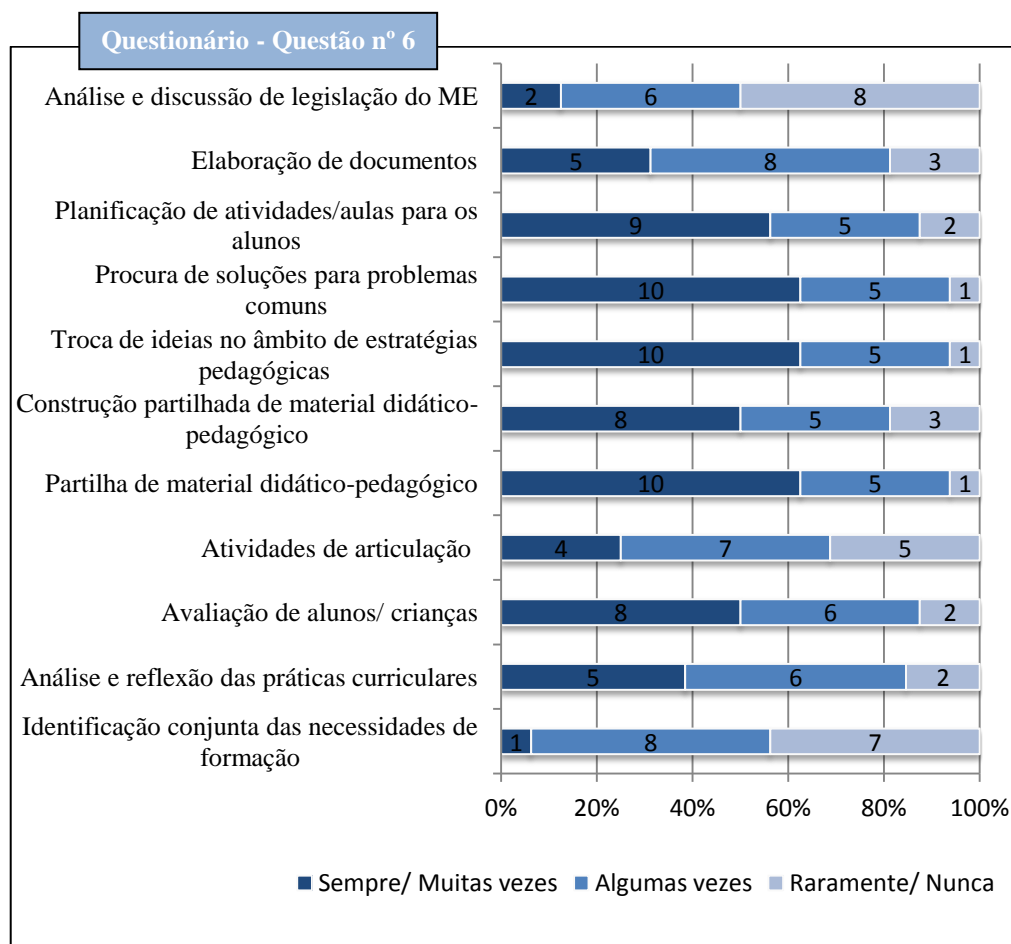
- Organização geral da vida escolar ao nível do estabelecimento - **questões práticas e burocráticas** - (análise e pedido de entrega de documentos, preparação reuniões pais, atividades da biblioteca, distribuição grupos de trabalho para o PAA do estabelecimento).

Articulação entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo

- Relato individual de cada educadora sobre o grupo de crianças que no ano seguinte irão ingressar no 1º ciclo
- Relato dos docentes a lecionar o 1º ano, abordando os fatores que condicionam o sucesso das aprendizagens dos alunos
- Apresentação do Plano de Promoção do Sucesso para o Ensino Básico e das medidas a implementar no 1º ciclo neste âmbito.
- Apresentação das medidas de articulação entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo.

Através da análise da figura constatamos que os assuntos abordados nas reuniões de estabelecimento, incidem essencialmente em dois grandes focos: organização geral da vida escolar ao nível do estabelecimento e articulação entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo.

Gráfico nº 7 - Tarefas desenvolvidas de forma colaborativa



A leitura do gráfico aponta para que as tarefas desenvolvidas de forma colaborativa com maior frequência são: *procura de soluções para problemas comuns* (63%), *troca de ideias no âmbito de estratégias pedagógicas* (63%) e *partilha de material didático pedagógico* (63%).

5. Identificação das práticas colaborativas de articulação entre os docentes da educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico

Entrevista - Coordenadora de estabelecimento

A coordenadora de Estabelecimento considera que atualmente no Centro Escolar a “(...) articulação não existe ou existe muito pouco. As atividades de articulação são coisas... do PAA... coisas esporádicas (...) mas não existe uma verdadeira articulação”.

Entrevista - Educadora de infância

A educadora considera importante a existência de articulação entre os dois níveis de ensino, salientando que “Gostava que houvesse mais articulação entre ciclos (...) porque é um fator importante “para a continuidade pedagógica (...), sendo “fundamental que toda a comunidade educativa se sinta unida e a trabalhar para o mesmo fim para que não haja quebra, essencialmente quebra afetiva, segurança, confiança, unidade”.

Na sua opinião a articulação entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo é pouco frequente e pouco eficaz, referindo que estas são realizadas no âmbito “do PAA apenas (...)” e que “(...) a articulação, se é que se pode chamar articulação, é apenas na execução de atividades em conjunto”. Dando como exemplo uma situação em que nem isso aconteceu: “Numa delas apenas se efetuou a atividade no espaço do 1º ciclo porque nem sequer vimos colegas nem alunos desse nível de ensino”.

Entrevista - Professora do 1º ciclo

A professora considera a articulação importante porque as crianças beneficiam se houver interação e interligação entre atividades. Na sua opinião, o facto dos docentes da educação pré-escolar e do 1º ciclo trabalharem no mesmo estabelecimento não contribuiu para que houvesse maior articulação. Refere que “atualmente a articulação resume-se às festas, que são as atividades do PAA”, mas considera que seria importante “outro outro tipo de atividades”, que surgissem mais espontaneamente e incluíssem “intercâmbio de colegas, uma da pré com outra do 1º ciclo”, declarando que “só as festas não me parece articulação, parece-me obrigação!”

6. Identificação dos obstáculos à realização do trabalho colaborativo

Entrevista - Coordenadora de estabelecimento

Relativamente aos obstáculos ao trabalho colaborativo, a coordenadora de estabelecimento considera que, de um modo geral, existe por parte dos docentes *“pouca abertura a partilhar”*, sendo *“(...) uma coisa que está enraizada”* porque *“As pessoas sempre estiveram habituadas a trabalhar sozinhas e para elas próprias...”*.

Considera que o tamanho e a forma como o edifício está estruturado condiciona negativamente a articulação entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo *“(...) aquela porta que está ali, divide 1º ciclo e pré-escolar...”*, *“o edifício não ajuda, o facto de ter dois andares... depois parece que estamos todos muito distantes(...) Mesmo lá em cima, quando nós entramos as entradas são separadas. Entramos para um lado 1º ciclo e para outro o pré-escolar...”*, *“a forma como o nosso estabelecimento está organizado... duas salas de professores separadas... parece que juntaram dois níveis de ensino e depois colocaram portas a dividir. Esta estrutura acaba por criar aqui aquela dificuldade que depois nós temos de articulação”*

Considera ainda que os centros escolares trouxeram benefícios ao ensino *“estas condições fantásticas que temos para trabalhar”*, mas cortaram *“com aqueles laços que existiam nas escolas pequenas, era tudo muito mais fácil (...) mais humano... havia mais proximidade entre as pessoas”*.

Realça no entanto que, neste mesmo estabelecimento, já foram realizados trabalhos de articulação *(...) muito interessantes*. *“Houve uma altura que até parecia que as coisas estavam a correr, mas depois cortaram-nos...”*, apresentando alguns fatores que levaram a essa situação: *“Quando tivemos que começar a escrever tudo no PAA”*, *“os exames”*, *a extensão dos programas*, o elevado número de docentes neste centro escolar *“somos muitos”*, os conflitos entre docentes *“se uma dada professora trabalhar com determinada educadora é acusada de: Pois tu só trabalhas com X ou Y”*, *“a dificuldade em conciliar horários”* e a *“falta de tempo”*.

Entrevista - Educadora de infância

Relativamente aos obstáculos a educadora refere que: *“não há muita vontade”,* que se deve *“um pouco por acomodação”*. *“As pessoas estão pouco recetivas a inovações. A maioria já não são novas (...). “O aspeto burocrático também afasta as pessoas de as efetuarem”*, também a *“cultura de um trabalho individualista em que, exceto uma exceção ou outra cada uma trabalha na sua sala sem haver partilha de experiências sobre o trabalho que cada uma está a realizar”* e *“a falta de tempo que as professoras do 1º ciclo dizem ter, para cumprirem o currículo”*.

Refere também a dificuldade em trabalhar num local com muita gente - *“aqui há muita gente e, por isso, mais confusão (...)”*. Na escola antiga, mais pequena *“eramos cinco salas... é o ideal”, “o trabalho fluía muito mais”*. As crianças estavam *“ mais concentrados e interessados”, “iam sujas para casa mas muito mais calmas”*.

No que diz respeito à articulação declara que esta *“(…) não surge só porque se partilha o mesmo espaço (...) é preciso vontade e interesse dos intervenientes”*. Acrescenta que *“apesar do Centro Escolar ser bastante grande, é possível haver articulação porque isso já aconteceu em anos anteriores.” “(…) fizemos trabalhos muito interessantes”, “(…) verdadeira articulação com a certeza de que eram atividades que iriam surtir um efeito positivo e produtivo e que marcaram as crianças e alunos que nelas participaram”*. Menciona também o papel da liderança como estímulo ou entrave à colaboração, bem como a burocracia enquanto fator que a pode dificultar, referindo que *“As pessoas faziam-nas [as atividades de articulação] sem terem a preocupação e até a obrigação de as divulgar e registar ou mostrar”*. Apresenta como exemplos desses trabalhos: atividades que surgiram espontaneamente - *“(…) um trabalho sobre o outono. A colega (...) com os seus alunos, também efetuaram folhas de outono. Posteriormente, fizeram poemas e vieram apresentar à minha sala.”*; outras atividades planeadas a pares: *“Antes de terminar o ano, íamos com elas [as crianças] ao 1º ciclo para que tomassem contacto com a sua nova realidade. Depois no ano seguinte, elas vinham com os alunos (...) mostrar os seus progressos”*; e outras atividades que envolveram toda a comunidade educativa: *“(…) gostaria de destacar, esta do PAA, foi a Semana dos Afetos”*. Refere também que *“não se tem verificado uma união de objetivos e de estratégias (...) que sirva de fio condutor da ação docente, desde o primeiro ano em que as crianças aqui entram no pré-escolar até ao último ano do primeiro ciclo neste estabelecimento”*.

Entrevista - Professora do 1º ciclo

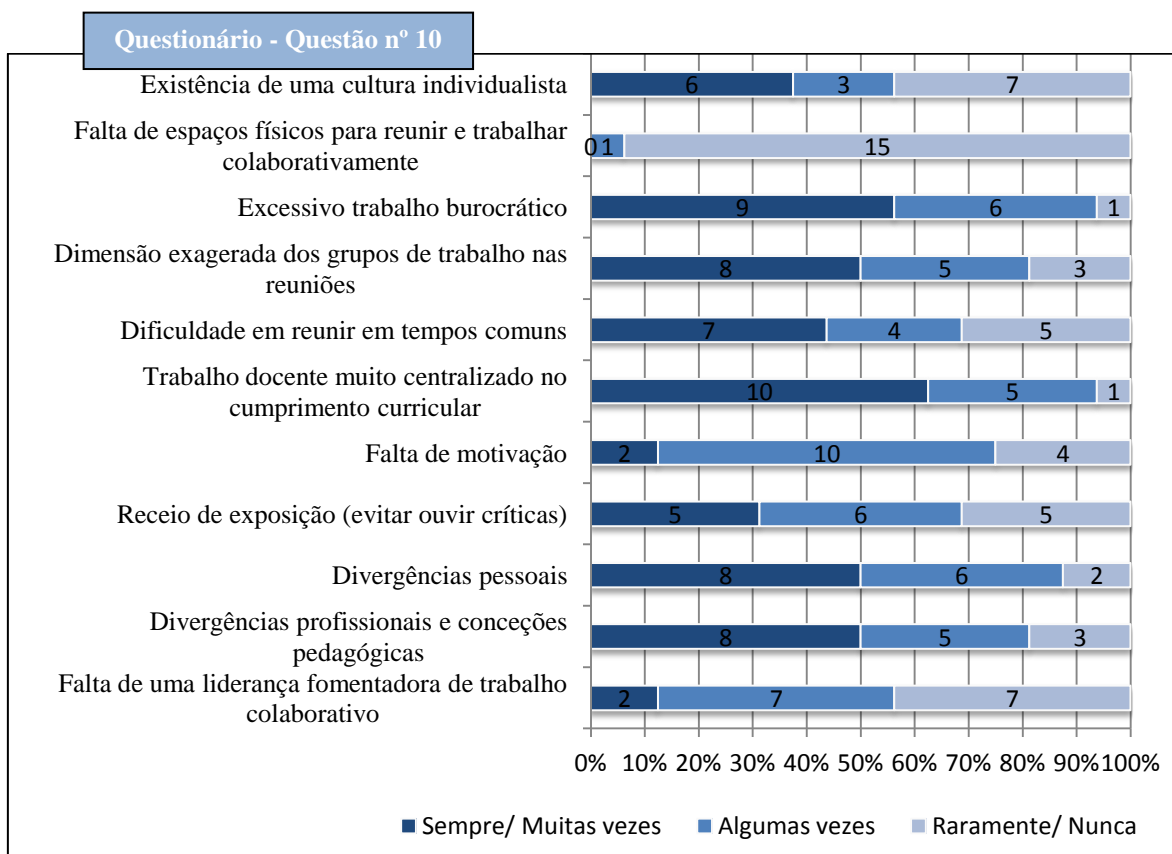
Na perspetiva da professora apesar dos docentes dos dois níveis de ensino trabalharem no mesmo estabelecimento, não há muito contacto entre si. Especifica que as características do edifício ajudam a separar os dois lados, com especial ênfase numa *“porta de separação entre o pré e o 1º ciclo, aquela porta representa quilómetros de distância”*, reforçando posteriormente que *“além de representar quilómetros, muitas vezes ainda tenha que estar (...) fechada”*. A dimensão do estabelecimento e o facto de ter muita gente, em que *“Nem sempre é fácil conciliar os horários”*, são fatores que dificultam o trabalho colaborativo e, embora pareça contraditório, contribuem para que as pessoas muitas vezes se sintam isoladas: *“ter muita gente, tem muita influência para que me sinta assim, porque há aqui professoras que eram minhas colegas na outra escola, (...) e nós aí fazíamos muito mais coisas em conjunto, tínhamos uma relação diferente... convivíamos mais”, “não há aquele interesse, aquele entusiasmo que havia quando estávamos na escola mais pequena”*.

Faz também menção a uma altura no centro escolar [sob a coordenação anterior] *“em que era tudo muito controlado, havia muitas proibições que contribuíram para que as pessoas se fechassem, confraternizassem menos (...)”*, considerando *“importante as pessoas estarem juntas um bocadinho para confraternizar (...) Ficamos mais bem dispostas (...)”*.

No entanto, na sua opinião, o maior obstáculo à realização do trabalho colaborativo é a *“falta de vontade”* e *“falta de interesse”*, na medida em que *“se houvesse força de vontade de certeza que se arranjava um meio”*, mesmo quando alguém faz alguma proposta nesse sentido surgem críticas, considerando que *“as pessoas às vezes regem-se muito pelos seus direitos e esquecem os deveres”*. Atribui esta falta de *“iniciativa”* a ambas as partes, educadoras e professoras.

Num esforço de melhorar este aspeto a direção, com base numa formação esta temática, propôs aos docentes *“a execução de um trabalho de articulação em que houvesse mais conhecimento mútuo dos conteúdos que cada nível se propõe atingir”*. No entanto, entre os docentes dos dois níveis de ensino *“não há muita comunicação”*, não há muito tempo, nem muita vontade. Realça que: *“Desde que trabalhamos todos juntos aqui neste centro escolar ainda não consegui ver (...) esta escola como um todo. Até ir para casa acho que vou ver sempre dois lados: o jardim de infância e o 1º ciclo e não o centro escolar como uma unidade. Na prática devíamos ser Centro Escolar, ponto.”*

Gráfico nº 8 - Obstáculos à realização do trabalho colaborativo



A análise do gráfico indica-nos que os maiores obstáculos são: *trabalho docente muito centralizado no cumprimento curricular* (63%), *excessivo trabalho burocrático* (56%), *dimensão exagerada dos grupos de trabalho nas reuniões* (50%), *divergências pessoais* (50%) e *divergências profissionais e concepções pedagógicas* (50%).

8. Identificação dos benefícios da prática do trabalho colaborativo

Entrevista - Coordenadora de estabelecimento

Quanto aos contributos do trabalho colaborativo no Centro Escolar a coordenadora de estabelecimento refere o trabalho realizado no âmbito das atividades: *“Pequenos cantores”*², *“Semana dos Afetos”*³ e *“Festa de final de ano sobre a evolução da música”*⁴, experiências que promoveram nas crianças o envolvimento, a motivação e a aprendizagem *“ajudou na motivação, não tenho dúvida nenhuma”, “os miúdos estiveram muito envolvidos”, “Nas salas trabalhamos todas as músicas, o vestuário de cada época... Essa os miúdos adoraram.”, “vi que os miúdos aprenderam muito!”* Ao nível do desenvolvimento profissional considera que o trabalho colaborativo desenvolvido pelos docentes nos moldes do ocorrido na *“Semana dos Afetos”* promove a troca de saberes *“nós aprendemos muito uns com os outros”*.

Como contributos para a comunidade educativa aponta a *“Semana dos Afetos”* e *“Festa de final de ano sobre a evolução da música”* como exemplos de trabalho colaborativo que promoveram um maior envolvimento dos pais no trabalho escolar *“estiveram muito envolvidos, também aos pais... todos”, “envolveu toda a gente”, “miúdos adoraram e os pais também.”*

Sobre a importância da colaboração entre os docentes para o sucesso destas atividades, é referido que esta desempenhou um papel fundamental – *“trabalhamos em parceria (...) foi um trabalho em que tudo resultou muito bem”* - na medida em que contribuiu para um maior envolvimento de todos, *“estiveram muito envolvidos”, “envolveu toda a gente”*. *“Como resultado final proporcionou a satisfação pessoal e profissional – “Eu senti orgulho porque aquilo correu tão bem”*.

² *“Pequenos cantores”* - Atividade informal realizada por professores titulares de turma e professores das AECs durante a sua hora de almoço. Consistiu numa atividade em que os alunos se voluntariaram para fazer “castings” no sentido de encontrar os melhores cantores do 1º ciclo do Centro Escolar. Implicou tempo e disponibilidade dos docentes e interesse dos alunos. O empenho e motivação demonstrados levaram à realização de um Festival no Dia Mundial da Criança e, posteriormente, a uma apresentação na Festa de Final de Ano.

³ *“Semana dos Afetos”* - Atividade do PAA, organizada por um grupo de trabalho, que envolveu todos os docentes do pré-escolar e do 1º ciclo do Centro Escolar. Consistiu numa exposição interativa que decorreu durante uma semana e que envolveu e esteve aberta a toda a comunidade (docentes, alunos e familiares) no sentido de promover atitudes e valores. Esta implicou a necessidade de pensar a ação educativa, definir estratégias, organizar espaços, distribuir tarefas, ajustar horários, harmonizar opiniões e encontrar soluções para situações imprevistas, colocando tudo em prática num verdadeiro espírito de entreajuda e colaboração.

⁴ *“Festa de final de ano sobre a evolução da música”* - Atividade do PAA, organizada por um grupo de trabalho, que envolveu todos os docentes do pré-escolar e do 1º ciclo do Centro Escolar. Consistiu numa Festa de final de ano alusiva ao tema da evolução da música ao longo do tempo, a qual contemplou toda a comunidade educativa (docentes, alunos e familiares). A sua realização implicou um trabalho conjunto de pesquisa, organização de espaços, distribuição de tarefas, ajustamento de horários, conciliação de ideias e implementação das mesmas numa verdadeira convergência de esforços para um objetivo comum.

Entrevista - Educadora de infância

A educadora refere que atividades como “A semana dos afetos” têm repercussões positivas na aprendizagem das crianças na medida em que promove o envolvimento e a aprendizagem significativa *“estas experiências são muito mais frutíferas (...) pelas aprendizagens efetuadas a todos os níveis”, “(...) notou-se o seu envolvimento pelas reações, observações e registos ... e comportamentos (...)”, “(...) as crianças referiam frequentemente as situações vividas naquela semana e contextualizavam adequadamente as suas referências.”*

Ao nível do desenvolvimento profissional considera que essa mesma atividade facilitou a troca de saberes, a reflexão e a reformulação da prática *“(...) permitiu também a troca de saberes entre pares e até aferir procedimentos perante determinadas situações.” “(...) muitas vezes, recorro a estratégias para utilizar no meu dia-a-dia, como gráficos, tabelas de registo de comportamento (...).”*

Como contributos para a comunidade educativa considera que a “Semana dos afetos” promoveu um aumento da entreajuda, do espírito de equipa e da coesão entre os docentes, bem como a passagem de uma boa imagem do trabalho desenvolvido no Centro Escolar para os encarregados de educação *“(...)Entre os docentes notava-se uma maior entreajuda e espírito de equipa, o que contribuiu para uma maior coesão entre todos os envolvidos Os encarregados de educação que participaram no evento, ainda hoje, quando nos cruzamos, falam do acontecimento.”*

Sobre a importância da colaboração para o sucesso das atividades, é referido que esta desempenhou um papel fundamental – *“(...) a colaboração entre todos foi fundamental”*- na medida em que contribuiu para um maior envolvimento, gosto e empenho de todos, no sentido de atingir um objetivo comum - *“(...)... estávamos todos muito embrenhados e envolvidos em tudo... todos queríamos e trabalhávamos para que tudo corresse muito bem”. “Quem trabalhou mais estava com gosto... sem contabilizar o tempo despendido... Como se costuma dizer: Quem corre por gosto não cansa, não é”. Como resultado final proporcionou a satisfação pessoal e profissional – “... e o resultado final compensou todo o esforço”.*

Entrevista - Professora do 1º ciclo

A professora considera a coadjuvação uma boa experiência de trabalho colaborativo, com bons resultados na aprendizagem dos alunos, ressaltando que *“em conjunto, conseguimos fazer com que os alunos ultrapassem problemas, recuperem e atinjam objetivos que um professor a trabalhar sozinho dificilmente conseguiria obter”*.

A nível do desenvolvimento profissional realça a experiência *“de há vários anos”* do trabalho colaborativo com uma colega, porque há partilha de *“ideias, atividades, materiais, planificações em conjunto (...) tudo o que implica o bom desenvolvimento das aprendizagens nas crianças”*. Refere que com este trabalho houve troca de saberes, num *“trabalho muito enriquecedor”*.

Sobre uma experiência de trabalho colaborativo, com repercussão positiva na comunidade educativa destaca uma Festa de Final de Ano (sobre a evolução da música) em que houve articulação entre todos os docentes do Centro Escolar. Nesta atividade tudo foi realizado *“em conjunto e de forma participada por todos”*, *“contou com o empenho de todos e envolveu toda a comunidade educativa. O resultado final revelou a dedicação e a colaboração de todos e o reconhecimento dos pais”*

Resultados da questão nº 7 do inquérito por questionário (Anexo nº VII).

Fig. nº 9 **Situações de trabalho colaborativo que contribuíram para o desenvolvimento profissional dos docentes**

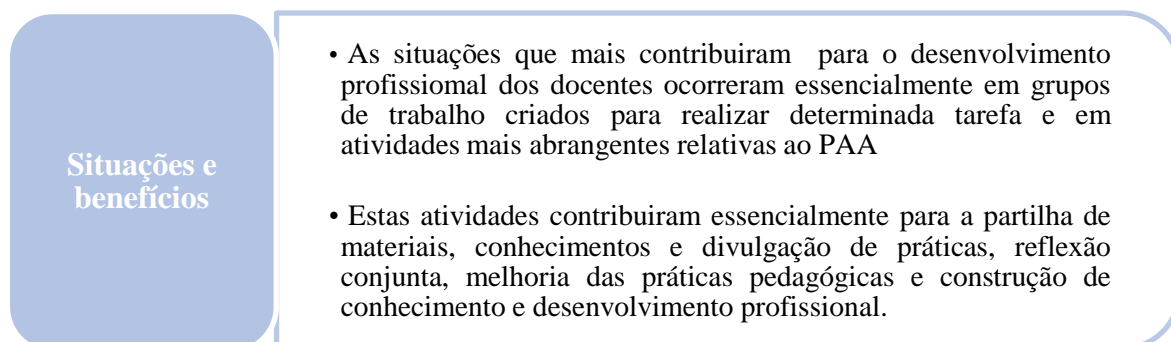
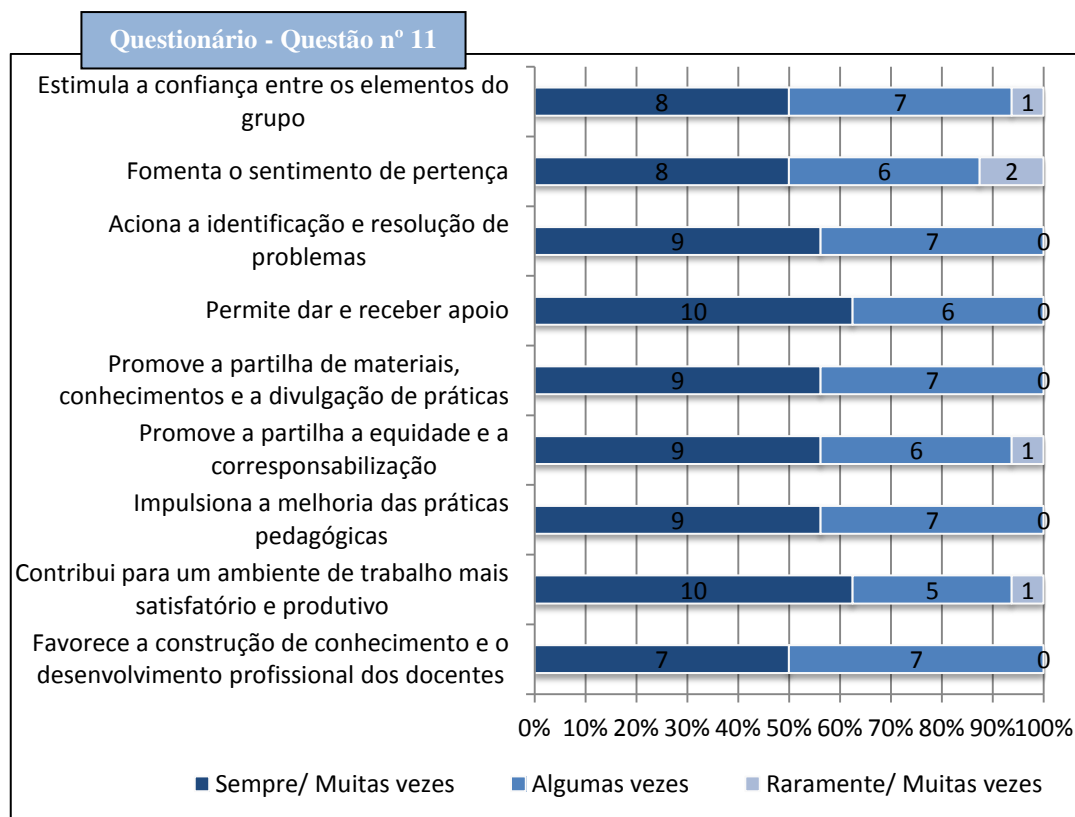


Gráfico nº 9 - Contributos do trabalho colaborativo



De acordo com o gráfico, nas equipas de trabalho colaborativo ocorrem com frequência os contributos apresentados, sendo, no entanto, as seguintes situações as mais apontadas pelos inquiridos: *permite dar e receber apoio* (63%), *contribui para um ambiente de trabalho mais satisfatório e produtivo* (63%). Com um valor significativo são ainda apontados: *aciona a identificação e resolução de problemas* (56%), *promove a partilha de materiais, conhecimentos e a divulgação de práticas* (56%), *promove a partilha, a equidade e a corresponsabilização* (56%) e *impulsiona a melhoria das práticas pedagógicas* (56%).

CAPÍTULO VI

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES

1. Discussão dos resultados

A análise dos dados obtidos através das diferentes fontes permitiu-nos retirar algumas ilações acerca da problemática que nos propusemos estudar. Deste modo, com base nos resultados e à luz dos conhecimentos teóricos, procuramos dar resposta às questões equacionadas no início do estudo.

- **Como se caracteriza o contexto profissional no Centro escolar ?**

O Centro Escolar é *“um edifício novo com boas condições”, “uma escola muito moderna” e “bonita”*. Apresenta uma dinâmica própria, *“completamente diferente”*, consequência da sua grande dimensão e presença de *“muita gente”*, revelando, por isso, *“mais confusão”*. Como afirma a coordenadora, só *“adultos somos à volta de uns 100”* (docentes, auxiliares e outros técnicos). Estas características distinguem-no de outros, tornando-o conhecido como *“uma escola mais parecida com uma EB2/3”*.

A sua dimensão, associada a um número elevado de pessoas, têm grande influência na dinâmica do quotidiano escolar. De acordo com a coordenadora de estabelecimento, essa influência manifesta-se em diversas vertentes da vida escolar, desde a interação com os encarregados de educação, na medida em que dificulta uma relação mais próxima; até às interações entre alunos que têm de aprender desde cedo a conviver num espaço muito grande e com muita gente diferente. Como consequência, quando começam a frequentar o 2º ciclo revelam-se *“mais autónomos, (...) e mais desenrascados porque já estão habituados a um ambiente mais parecido com o que vão encontrar lá”*, mas, por outro lado, também *“mais agressivos”* e agitados.

Estas características do estabelecimento são também preponderantes nas interações entre docentes, mais concretamente ao nível do trabalho colaborativo. Ao longo das entrevistas, denotam-se muitas expressões e observações por parte de todas as entrevistadas que revelam uma cultura docente individualista, tais como: *“Cada um trabalha por si”, “acontece cada uma trabalhar no seu canto”, “problemas que surgem nas salas, muitas vezes, nem temos conhecimento (...) Fica tudo um pouco abafado e no segredo dos deuses”, “há pessoas individualistas que só gostam de pedir e não gostam de partilhar, encontramos pessoas que não estão habituadas, nem recetivas a trabalhar com os outros”*. O comentário da professora é ilustrativo desta realidade:

“(…) podes ter as melhores condições físicas a nível de edifício, podes ter o melhor corpo docente do mundo, mas se todo esse corpo docente não quiser, não tiver vontade de

colaborar entre si, passa a ser pior que uma escola unitária. Porque estás dentro de um estabelecimento com várias salas da pré e mais 16 salas do 1º ciclo, mas que correspondem a 16 salas unitárias (...) muitas vezes eu sinto que aqui, eu estou numa escola unitária”.

Contudo, são mencionadas algumas exceções ao individualismo, mais concretamente, situações de trabalho colaborativo entre docentes que têm relações de amizade e se identificam na forma de trabalhar. Refere a educadora que *“Existem poucas exceções (...) é feito trabalho colaborativo entre pessoas que têm relações de amizade e (...) também se identificam na forma de trabalhar e abordar os temas”*. No mesmo sentido, a professora também menciona que trabalha *“muito em parceria com uma colega, (...) porque damo-nos muito bem e gostamos as duas de fazer as coisas”*. Manifesta ainda o desejo de haver *“mais camaradagem e mais trocas de ideias entre os docentes”*.

Os resultados do inquérito (Gráfico nº1) consolidam o discurso das docentes entrevistadas, os quais indicam que a maioria dos docentes inquiridos *trabalha individualmente* (63%), seguida de uma percentagem significativa (44%) que também *trabalha com um(a) colega ou pequeno grupo com quem sente mais afinidade e mantém uma relação positiva*.

Estes resultados corroboram, assim, a perspetiva de Hargreaves, (1998); Perrenaud, (2000) e Sarmiento (1994) que, tal como tivemos oportunidade de constatar no quadro teórico, defendem que a cultura individualista ainda domina nas nossas escolas.

O clima de escola é igualmente influenciado pela dinâmica do Centro Escolar, tendo sofrido oscilações desde a sua inauguração até ao momento atual. A coordenadora refere que as expetativas iniciais, de que neste novo espaço tudo seria melhor, não corresponderam à realidade, salientando que *“no início parece que existia a ideia de que ia ser tudo muito cor-de-rosa, até porque levou tempo as pessoas perceberem que isto era tudo muito confuso e que tinham de se adaptar a uma realidade diferente”*. Durante estes oito anos foi necessário as pessoas assimilarem diversas adaptações: ao novo espaço, à nova dinâmica, a pessoas diferentes, a partilhar espaços e materiais comuns e a diferentes formas de liderança. Todavia, atualmente, de acordo com a perspetiva da coordenadora, estamos numa fase mais estável *“(...) e o clima acaba por já não ser tão pesado. Atualmente, a maioria das pessoas gosta de trabalhar no Centro Escolar.”*

Os resultados do inquérito sobre esta questão (Gráfico nº 2) apontam para um clima de estabelecimento essencialmente de entreajuda e confiança. No entanto, através de uma análise mais detalhada das entrevistas, percebemos mais pormenorizadamente algumas especificidades desta vertente.

Do ponto de vista da coordenadora, apesar de considerar que *“de um modo geral o clima até é bom”*, reconhece que ao longo do ano letivo, este vai sofrendo alterações, afirmando não ser *“bom do início até final do ano”*, na medida em que vão surgindo por vezes *“choque de ideias”*. A educadora dá especial enfoque ao clima menos agradável entre os docentes dos dois níveis de ensino em contexto de reunião, no qual descreve um *“ambiente muito tenso”*, causado pela postura crítica de algumas professoras relativamente ao trabalho desenvolvido pelas educadoras. Refere que o trabalho realizado pelas educadoras *“tem sido alvo de críticas depreciativas constantes”*, *“sentimo-nos sempre vigiadas”*. Sobre este aspeto, a professora faz uma observação no mesmo sentido, mencionando que não lhe agrada ouvir as críticas ao trabalho das educadoras, na medida em que lhe *“parece que algumas professoras estão a ensinar as educadoras a trabalhar”*.

Verificamos também que no seio do Centro Escolar poderão distinguir-se dois tipos de clima: o clima existente no pré-escolar, definido pela educadora de *“cordialidade, em alguns casos, de amizade e entreajuda”* e o clima no 1º ciclo entre os professores, exposto pela professora como não sendo o *“ideal”*, na medida em que há pouco convívio entre docentes e nos momentos em que acontece *“por vezes não é agradável”*.

Constatamos, deste modo, que a dimensão e a estrutura do edifício, associadas à necessidade de trabalhar com muita gente, partilhar espaços e materiais, bem como respeitar ideias diferentes, continuam a ser condicionantes. Esta constatação vem, assim, confirmar os pontos de vista de Brunet (1995), Marshall (2004) e Souza (2003), mencionados no quadro teórico, que afirmam a relevância da estrutura física e social como fatores essenciais na determinação do clima de escola.

Relativamente à liderança, a educadora considera que a atual coordenadora de estabelecimento por ter *“iniciado funções há menos de um ano, ainda está numa fase de adaptação”*. Por sua vez, a coordenadora encara a sua função como um *“desafio (...) e uma tarefa difícil”*, distinguindo a sua forma de atuar da coordenação anterior mais baseada na autoridade, não se identificando, por isso, com o trabalho desenvolvido anteriormente. No exercício das suas funções define-se como uma pessoa *“humana”*, que gosta de ser tratada *“igual às outras”*, mas muito determinada em atingir os seus objetivos, realçando que *“Se colocar aquela meta faço tudo para a atingir, sem passar por cima de ninguém, mas faço sempre”*.

Aponta como principais objetivos da sua coordenação: melhorar o clima de escola, expressando o desejo de que *“as pessoas (...) viessem para aqui felizes, “motivadas, com um amor à camisola que vem de dentro e que não é imposto”*; fomentar a colaboração entre docentes, revelando a aspiração de que *“gostava de terminar esta função e dizer:*

Olhem, as pessoas conseguem trabalhar em conjunto” e promover uma maior articulação entre a escola e os pais, embora reconheça a dificuldade em concretizar esta sua aspiração.

Confessa que no início se deparou com dificuldades em afirmar-se como coordenadora perante algumas colegas do 1º ciclo, devido ao facto de ser a mais nova das docentes do quadro do agrupamento. A professora também faz referência a esta situação, observando que *“os primeiros meses não foram fáceis porque viam nela uma miúda”*. Para além disso, a coordenadora também revela ter encontrado alguma dificuldade em que compreendessem o modo mais descontraído e cordial como exerce a sua função. Contudo, ao longo do ano, as pessoas que tinham manifestado uma maior resistência inicial, foram mudando de postura e atualmente aceitam a sua forma de ser e atuar, considerando ter conquistado o seu respeito. Refere ainda que, neste processo, as educadoras demonstraram maior receptividade, que, na sua opinião, se deveu ao seu reconhecimento pelo trabalho que é desenvolvido na educação pré-escolar, dando-lhes, por isso, melhores condições para que desenvolvessem a sua ação de forma mais adequada e eficaz.

A coordenadora é caracterizada pela professora como uma pessoa *“humana”*, que faz *“crítica (...) construtiva”* e é *“sensível, não descurando nunca o bom funcionamento da escola”*. Mostra-se *“disposta a ouvir”* e *“sabe ajudar a indicar o meu melhor caminho a pensar na escola”*. Aprecia o trabalho desenvolvido pela coordenadora de *“excelente”*. Por sua vez, a educadora considera a sua liderança *“democrática”*, declarando sentir que *“há muito mais abertura”* do que existia anteriormente. Justifica a sua opinião referindo que a coordenadora *“tenta envolver o mais possível todas os docentes nas decisões que toma, respeitando a opinião de todos”*; além disso, sabe manter *“grande serenidade, mesmo quando está a ser alvo de crítica e desafio por parte de colegas”*.

Como balanço do primeiro ano de coordenação a educadora considera que há mais abertura ao diálogo e a professora refere que *“o ambiente na escola melhorou um pouco (...) há mais comunicação”*, bem como, verifica-se uma melhoria da relação entre pais e docentes, devido ao facto desta incentivar a comunicação entre ambas as partes, promovendo, desta forma, a valorização do papel dos docentes.

As opiniões da maioria dos inquiridos, expressas no Gráfico nº3, confirmam os aspetos mencionados pelas docentes entrevistadas. Os resultados revelam uma liderança democrática, na medida em que *promove a identificação e resolução conjunta de problemas* (69%), revela preocupação em favorecer a colaboração, porque *facilita os recursos necessários ao desenvolvimento da colaboração docente* (88%), bem como, procura fomentar um clima de escola agradável, uma vez que *promove relações amistosas*

e de confiança entre os docentes (75%), e reconhece e valoriza o empenho dos docentes na consecução dos objetivos (63%).

Constatamos, deste modo, que a postura mais democrática da coordenadora de estabelecimento, promoveu uma melhoria do clima de escola, que por sua vez, influenciou de forma positiva a comunicação e as relações estabelecidas em contexto escolar. Consideramos, por isso, que a coordenadora atua de acordo com uma imagem de escola como democracia, com características de uma liderança essencialmente transformacional, concordante com as perspetivas de Fullan e Hargreaves (2001), mencionadas no quadro teórico, uma vez que mobiliza a participação, a partilha e a negociação entre os docentes, procurando a melhoria do clima de escola. Estes resultados corroboram, por um lado, os estudos realizados por Teixeira (1995) de que a imagem que os professores têm do clima de escola, influencia a forma como interagem na dinâmica escolar; e por outro lado, confirmam o que defende Brunet (1995) que um clima mais aberto e autónomo propícia um maior envolvimento e satisfação no trabalho.

- **Quais as representações conceptuais de trabalho colaborativo dos docentes do Centro Escolar?**

A opinião das entrevistadas e dos inquiridos sobre trabalho colaborativo é coincidente em muitos aspetos. No ponto de vista da coordenadora de estabelecimento, é um processo de interação e partilha numa relação não hierarquizada, em que salienta a importância de se “*estar preparado para dar e receber*”, no qual não pode existir “*a intenção de impor a tua ideia e não estares apta para receber a ideia dos outros*”. Na sua opinião, este processo conduz à construção mútua de soluções, explicando que o confronto de opiniões pode fazer-nos mudar de ideias ou encontrar novas soluções, nas suas palavras o resultado final “*é o cruzar das duas razões*”. Conclui a coordenadora que, para que haja verdadeiro trabalho colaborativo cada membro tem que estar preparado para partilhar o seu conhecimento com um sentimento de dívida ao grupo, no sentido que este deixe de ser pertença individual e passe a ser pertença de todos.

Na mesma linha, a educadora considera que o trabalho colaborativo implica trabalhar “*para um objetivo comum*”, num processo de interação e partilha que “*permite a troca de saberes e estimula os pares para um trabalho mais produtivo e enriquecedor*”. Este processo promove o aperfeiçoamento individual e coletivo, com vista à “*melhoria da prática profissional*”.

Em consonância com as opiniões anteriores, a professora considera o trabalho colaborativo um processo de interação “*que fazemos todos juntos*”, que pressupõe partilha, negociação, interajuda, interdependência e construção mútua de soluções, salientando a importância do “*empenho e entusiasmo*” pela tarefa.

Os resultados do inquérito alusivos a esta questão revelam que os inquiridos entendem o trabalho colaborativo como uma parceria numa relação não hierarquizada, que pressupõe “*Trabalho com os pares*”, “*em igualdade*” e “*parceria*”. Um processo de interação e partilha, que se caracteriza pela troca “*de ideias e informações*”, “*de saberes e de experiências vividas*”, numa lógica de que “*Duas cabeças pensam melhor que uma*”; de reciprocidade positiva que inclui a negociação, a interajuda e a reflexão, de modo a que todos sintam que estão “*participando, refletindo e acrescentando algo*.”

Salientam-se igualmente as ideias de objetivos comuns e construção mútua de soluções, em que o conhecimento “*é construído conjuntamente*”, “*com o intuito de alcançar resultados ligados a uma meta comum*” e “*solucionar problemas*”; bem como de aperfeiçoamento individual e coletivo, na medida em que tem “*como objetivo melhorar o desempenho de cada um relativamente às funções que lhe são atribuídas*”; “*de mudança e de aceitação de novas ideias*”.

Estes resultados são coincidentes com as perspetivas referenciadas no quadro teórico por diversos autores (Barroso, 1995; Boavida & Ponte, 2002; Day, 2004; Diamiani, 2008; Formosinho, 1999; Fullan & Hargreaves, 2001; Hargreaves, 1998; Hernández, 2007; Lima, 2002; Macário, 2013; Novo, 2008; Roldão, 2007; Small, 2002). Salientamos, no entanto, a importância de três aspetos não mencionados pelos autores, mas que os participantes no estudo dão especial relevo: a importância do “*empenho e entusiasmo*”, bem como a ideia de dádiva - “*tens que estar preparada para aquilo que tu fazes não ser uma pertença tua*.”

Para além disso, constatamos também, que, apesar dos docentes terem uma representação conceptual de trabalho colaborativo como uma estratégia importante e positiva ao desenvolvimento da docência, na prática existe uma cultura docente individualista. Este facto revela, assim, uma certa incongruência entre o que os docentes consideram ser mais adequado fazer e o que fazem efetivamente. Esta constatação corrobora as conclusões de um estudo realizado por Conceição e Sousa (2012), referenciado no quadro teórico.

- **Como se caracterizam as práticas colaborativas entre docentes no Centro Escolar?**

Na perspetiva da coordenadora, o trabalho colaborativo surge por iniciativa própria, muitas vezes da afinidade entre docentes, na medida em que *“há sempre docentes que se identificam mais com uns do que com outros, não só as ideias mas mesmo a forma de trabalhar”*, por esse motivo têm tendência a juntar-se. Esta aproximação acontece, por isso, *“de uma forma natural”*. A educadora aponta no mesmo sentido, ao mencionar a amizade como um fator relevante na escolha das pessoas para trabalhar, justificando que *“essa escolha tem intrínseca a confiança, a afinidade, a partilha de saberes, o que torna o trabalho mais produtivo”*. A professora menciona igualmente estes aspetos, ao referir que habitualmente opta por trabalhar *“com uma colega com quem mais me identifico a nível pedagógico e também porque somos amigas, isso ajuda muito, conhecemo-nos bem, sei com o que posso contar”*.

Estas afirmações, coincidentes por parte de todas as entrevistadas, corroboram as perspetivas, por um lado, de Hernández (2007) ao defender que os professores, habitualmente, demonstram preferência por trabalhar com quem partilham a mesma ideia de ensino ou mantêm uma relação mais positiva; e, por outro lado, o que defendem Boavida & Ponte (2002:49) que apontam a confiança como *“o primeiro passo para a colaboração”*.

No entanto, existem outras situações, como as atividades do Plano Anual de Atividades, em que, tal como refere a professora, *“acontece ter de me integrar num determinado grupo de trabalho”*. Nesta situação, embora todos os docentes tenham que integrar um grupo, a coordenadora ressalva que *“o grupo não é propriamente imposto porque eu pergunto mesmo quem é que se dá como voluntário”*.

No caso da coadjuvação, realizada por todos os professores do 1º ciclo, a professora elucida que os pares não foram escolhidos entre os docentes, mas comunicados em reunião no ano anterior com base na compatibilidade de horários de ambas as partes. No final desse ano letivo, como a avaliação foi *“positiva”* e *“contribuiu para um maior sucesso dos alunos”*, e por outro lado, os docentes já conheciam a *“turma e as dificuldades”* e *“também a colega”*, optaram pela continuidade dos mesmos. A coordenadora considera que *“Esta continuidade tem aspetos positivos e negativos. Os positivos é que eu já conheço a turma e o que vamos esperar uma da outra enquanto colegas, os aspetos negativos é que acabamos por só estar a trabalhar as duas, ou seja, acabamos por não saber como é que outras turmas funcionam”*.

Os resultados do inquérito (Gráfico nº4) complementam o discurso das docentes entrevistadas, uma vez que indicam que a maioria dos inquiridos realiza trabalho colaborativo *apenas quando lhe é atribuído, mas fá-lo com gosto* (81%), embora um valor significativo também indique que quando o realiza, fá-lo frequentemente por *iniciativa própria* (44%).

Constatamos, contudo, que existem diferenças entre o tipo de relação estabelecida nos grupos de trabalho colaborativo que surgem por iniciativa própria e nos que são constituídos formalmente. Situação que a professora ilustra do seguinte modo: *“se me derem um bolo que eu não gosto eu vou comê-lo por delicadeza, se me derem um bolo que eu gosto, eu vou devorá-lo.”* Assim, na sua opinião, quando um grupo é constituído por iniciativa própria, com *“pessoas que eu gosto e me dou bem”*, *“as coisas surgem espontaneamente”*, há mais comunicação, *“muito mais empenho”*, *“muito mais vontade de fazer”* e *“sente-se amor à camisola”*. A educadora é da mesma opinião, considerando que *“a coesão é maior”*, o que contribui para um *“trabalho mais produtivo, estimulante e enriquecedor.”*

Por outro lado, quando o grupo é constituído formalmente, *“se for com pessoas com quem não me identifico e só trabalho porque tem que ser”*, há menos comunicação e envolvimento, nesses casos *“faz-se o exigível”*. Na opinião da educadora, nestas situações, também se estabelece uma relação *“de entreajuda, mas talvez de menos envolvimento”*, apesar de haver a mesma intenção de *“fazer os possíveis para que tudo corra bem”*.

Estas constatações estão em consonância com o que defendem Macário, Sá & Moreira (2013) e Roldão (2007) que salientam os benefícios do trabalho colaborativo surgir de forma espontânea e voluntária, relativamente aos grupos criados por imposição.

Numa perspetiva geral, a coordenadora de estabelecimento considera que as educadoras *“fazem muito trabalho em conjunto”*. Comparativamente, observa que *“No 1º ciclo é diferente, é muito diferente”*.

Sobre o trabalho desenvolvido ao nível do pré-escolar, a educadora esclarece que as situações de colaboração sucedem essencialmente *“entre pessoas que têm mais afinidade”*, para a *“planificação de atividades, preparação de materiais pedagógicos (...) e troca de opinião sobre estratégias educativas”*.

Ao nível do 1º ciclo a educadora considera que *“só é efetuado trabalho colaborativo entre os professores do mesmo ano para planificação (...) e entre os elementos dos diferentes grupos do PAA”*. A coordenadora elucida que no caso do 1º ciclo, o trabalho colaborativo entre os docentes ocorre *“esporadicamente”*. Quando sucede ocorre essencialmente *“no início do ano letivo”*, para a realização de *“Tarefas de preparação de*

ano letivo (...) ao nível de organização de atividades”, “nas atividades do PAA”, “na coadjuvação (...) entre pares”, e “no final de cada período”. A professora confirma o referido pela coordenadora, especificando que no 1º ciclo o trabalho colaborativo verifica-se essencialmente nas “atividades do PAA” e no “trabalho de grupos de ano”.

Nestas situações verifica-se uma colegialidade artificial (Day, 2001; Hargreaves, 1998; Lima, 2004) uma vez que o desenvolvimento do trabalho colaborativo ocorre essencialmente entre professores que lecionam o mesmo ano de escolaridade e em atividades formais destinadas a cumprir determinado plano de ação.

Relativamente à coadjuvação, habitualmente, a professora titular informa a professora coadjuvante da matéria que está a lecionar, no sentido desta auxiliar determinados alunos que “*mais precisam de apoio*”, noutros casos, a professora titular explica determinada matéria e a professora coadjuvante vai “*circulando pela turma*” para ajudar quem “*vai precisando de mais apoio*”. Os alunos a quem se presta apoio “*não são sempre os mesmos*” e a coadjuvação incide em duas disciplinas: “*português e matemática*”. Quanto aos pares que fazem coadjuvação, podem estar ambos a lecionar o mesmo ano de escolaridade ou anos diferentes.

A professora salienta ainda que, no seu caso, por sua iniciativa, também trabalha “*muito em parceria com uma colega*”. Nessa situação “*não há data marcada*”, às vezes quando não há tempo na escola, “*telefonamo-nos à noite, ela está em casa com o manual, eu estou em casa com o manual e combinamos as coisas em conjunto*”, “*planificamos em conjunto, ajudamo-nos, trocamos ideias sobre a evolução do trabalho, reformulamos, partilhamos dúvidas e experiências*”. Este trabalho colaborativo, constante ao longo do tempo, permite que cada uma saiba “*exatamente*” o que a outra está a trabalhar.

Atendendo aos vários procedimentos descritos nesta parceria, consideramos que existe verdadeiro trabalho colaborativo entre estas duas docentes, corroborando o que sustentam vários autores (Fullan & Hargreaves, 2001; Novo, 2008; Small, 2002), referenciados no quadro teórico, na medida em que, para além da forma como atuam nos momentos de trabalho, são ainda apontados: a imprevisibilidade e a dispersão no tempo e no espaço, fundamentais, na perspetiva de Hargreaves (1998), a um verdadeiro processo colaborativo.

Outra situação de trabalho conjunto relatada por todas as entrevistadas são as reuniões. No caso das reuniões de departamento da educação pré-escolar, a educadora observa que “*existe muito pouco, para não dizer nenhum, trabalho colaborativo*”.

Nas reuniões (de departamento do 1º ciclo e conselho de docentes de estabelecimento) a coordenadora conta que “*não há tempo para a troca de experiências...*

para cada um falar das suas dificuldades na sala”, explicando que a “dimensão (...) faz com que isso não aconteça”. Atribui, assim, essa dificuldade ao elevado número de docentes nestas reuniões (no mínimo 25, podendo chegar aos 30 elementos, dependendo do tipo de reunião). Esclarece ainda que “Quando nós iniciamos as reuniões aqui no Centro Escolar, isso acontecia, mas começamos a aperceber que isso aqui não pode ser e acabamos por desistir”. Por isso, completa: a troca de ideias e experiências “(...) acaba por ficar entre grupos. Mesmo assim, nos grupos por ano”.

Na opinião da educadora, nas reuniões de conselho de docentes de estabelecimento há *“um certo envolvimento por parte de alguns elementos”*, mas também é frequente haver crítica. A professora manifesta concordância com as observações das colegas, na medida em que, na sua perspetiva *“Há crítica, mas não há partilha”*. Considera que os professores têm muita dificuldade em *“partilhar verdadeiramente o que se passa numa sala de aula”*, salientando que *“uma das coisas boas da coadjuvação é que tu vais vendo um pouco como se trabalha nas outras salas”*.

Complementarmente, a análise de conteúdo das Atas de Conselho de Docentes de Estabelecimento (Anexo nº IV) corrobora estes testemunhos, na medida em que constatamos que os assuntos abordados nas reuniões de estabelecimento, incidem essencialmente em dois grandes focos: organização geral da vida escolar ao nível do estabelecimento e articulação entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo. Não havendo referências a troca de experiências sobre o trabalho desenvolvido em contexto de sala de aula, mesmo nas situações de articulação entre os dois níveis de ensino, os resultados apontam no sentido da reflexão ser substituída pela crítica.

É ainda mencionado pela educadora a importância do trabalho realizado em reuniões informais. Em comparação com as reuniões formais, considera que *“existe mais colaboração e empenho em reuniões informais nas nossas horas de almoço”*, na medida em que *“os encontros informais são sempre mais produtivos”*, uma vez que nestes *“procura-se ser prático e objetivo”*. Sobre estes momentos, a coordenadora também revela que são *“uma boa altura para falarmos de coisas que não temos tempo para falar nas reuniões”*.

Os resultados do inquérito (Gráfico nº6) consolidam os testemunhos das entrevistadas, na medida em que, demonstram que entre as situações de trabalho colaborativo dos docentes em geral, destacam-se como mais frequentes os *grupos de trabalho estipulados para as atividades do PAA* (69%), em que todos os docentes têm que participar; seguida das situações de *trabalho a pares ou de pequeno grupo, estipulado para planificar ou desenvolver atividades em contexto de sala* (63%), muito associados aos

grupos de ano* e à coadjuvação e ainda as *situações informais e espontâneas* (56%), associadas às parcerias que alguns docentes fazem voluntariamente e reuniões breves para a resolução de questões práticas.

Os resultados do inquérito indicam também que os aspetos mais trabalhados nas diversas vertentes da colaboração entre os docentes do Centro Escolar (Gráfico nº 7), de um modo geral, incidem na *procura de soluções para problemas comuns* (63%), na *troca de ideias no âmbito de estratégias pedagógicas* (63%) e na *partilha de material didático pedagógico* (63%). Mostram ainda que os inquiridos (Gráfico nº5) consideram que nas situações de trabalho colaborativo em que se integram, ocorrem frequentemente situações de *aperfeiçoamento individual e coletivo* (81%), *corresponsabilidade das decisões* (75%) e *um compromisso e interdependência forte* (69%). No entanto, à semelhança do que temos vindo a constatar com os testemunhos das docentes entrevistadas, os resultados do inquérito revelam também que, nesses mesmos grupos, ocorre com menos frequência o *questionamento, a disposição para a crítica e a reflexão* (50%).

Os resultados que temos vindo a revelar reforçam o mencionado no quadro teórico, por um lado, as perspetivas de Barroso (1995) e Fachada (2001) que salientam a importância de grupos pequenos - no máximo 10 a 12 pessoas - para que as reuniões sejam produtivas e participativas; e, por outro lado, confirmam as perspetivas de Barroso (1995), Pereira, Costa & Mendes (2004) e Jesus (2000) que aludem a falta de tempo durante as reuniões para o diálogo, bem como para a partilha de experiências pedagógicas.

• Quais as práticas colaborativas de articulação entre os docentes da educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico?

A articulação entre os dois níveis de ensino é considerada por todas as docentes entrevistadas um aspeto relevante para o sucesso educativo das crianças. Sobre esta questão, a educadora revela que gostaria “*que houvesse mais articulação entre ciclos*” que assegurasse uma maior “*continuidade pedagógica*”, considerando “*fundamental que toda a comunidade educativa se sinta unida e a trabalhar para o mesmo fim*”.

Na opinião da coordenadora de estabelecimento, atualmente, a “*articulação não existe ou existe muito pouco*” no Centro Escolar: “*As atividades de articulação são (...) coisas esporádicas*”. A educadora expressa uma ideia concordante com esta, ao considerar a articulação pouco frequente e pouco eficaz. Esta restringe-se às atividades “*do PAA*”, que se resumem “*apenas à execução de atividades em conjunto*”, dando como exemplo uma situação em que “*apenas se efetuou a atividade no espaço do 1º ciclo porque nem*

sequer vimos colegas nem alunos desse nível de ensino”. No mesmo sentido, a professora menciona que *“atualmente a articulação resume-se às festas, que são as atividades do PAA”*, mas considera que seria importante *“outro tipo de atividades”*, que surgissem mais espontaneamente e incluíssem pequenas atividades diversificadas, realçando que *“só as festas não me parece articulação, parece-me obrigação!”*

Os resultados do inquérito (Gráfico nº 1) corroboram as suas opiniões, revelando que o trabalho de articulação acontece com pouca frequência.

Estes resultados expressam concordância com o que é mencionado no quadro teórico por Cardona (2008); Roldão (2000); Serra (2002) e Silva (2004), os quais consideram que existe uma excessiva separação entre o pré-escolar e o 1º ciclo e que a articulação entre estes dois níveis de ensino, na prática tem-se traduzido apenas em reuniões e atividades pontuais.

• Quais os obstáculos à realização do trabalho colaborativo

Foram apontados vários obstáculos à realização do trabalho colaborativo no Centro Escolar. Todas as entrevistadas indicam a cultura individualista, subjacente à ação da maioria dos docentes, como um impedimento relevante. A coordenadora considera que, de um modo geral, existe por parte dos docentes *“pouca abertura a partilhar”*, sendo *“uma coisa que está enraizada”* porque *“As pessoas sempre estiveram habituadas a trabalhar sozinhas e para elas próprias...”*. No mesmo sentido, a educadora salienta a prevalência de *“um trabalho individualista em que, exceto, uma exceção ou outra, cada uma trabalha na sua sala, sem haver partilha de experiências sobre o trabalho que cada uma está a realizar”*. Associado à cultura individualista, a professora considera que o maior obstáculo à realização do trabalho colaborativo são a *“falta de vontade”* e a *“falta de interesse”*, bem como, as divergências entre docentes, na medida em que *“se houvesse força de vontade, de certeza que se arranjava um meio”*. Acrescenta ainda que, mesmo quando alguém faz alguma proposta nesse sentido, surgem críticas, considerando, por isso, que *“as pessoas às vezes regem-se muito pelos seus direitos e esquecem os deveres”*. Os resultados do inquérito (Gráfico nº8) corroboram as suas opiniões na medida em que *as divergências pessoais (50%) e as divergências profissionais e conceções pedagógicas (50%)*, são apontados como fatores significativos.

Além disso, é referida pela professora a falta de *“iniciativa”*, que a educadora complementa com a acomodação e a pouca recetividade a inovações, realçando que *“não há muita vontade”*, *“um pouco por acomodação”*, como consequência do envelhecimento

do corpo docente porque *“as pessoas estão pouco recetivas a inovações. A maioria já não são novas”*.

A dimensão e as características do edifício, bem como o elevado número de docentes, são assim, mais uma vez referidos como um fator marcante. No caso da articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo, a professora é da opinião que o facto de educadoras e professores do 1º ciclo trabalharem no mesmo estabelecimento, não contribuiu para que houvesse mais articulação entre si. A mesma opinião é partilhada pela educadora, que salienta que *“a articulação não surge só porque se partilha o mesmo espaço (...) é preciso vontade e interesse dos intervenientes”*.

A educadora declara que *“Parece um paradoxo, mas apesar de haver muita gente, ainda existe menos interação e menos articulação se verifica”*, acrescentando que *“Já trabalhei em locais pequenos e muita coisa se fazia com as colegas do 1º ciclo o que me leva a concluir que é possível haver mais interação e articulação em sítios com menos gente do que em locais como os Centros Escolares”*. O testemunho da professora aponta no mesmo sentido, referindo que o facto de terem mudado para uma escola consideravelmente maior, alterou de forma negativa a relação estabelecida entre docentes. Menciona que na escola mais pequena *“fazíamos muito mais coisas em conjunto, tínhamos uma relação diferente... convivíamos mais”*. No Centro Escolar *“não há aquele interesse, aquele entusiasmo que havia quando estávamos na escola mais pequena”*.

Na mesma linha de pensamento, a coordenadora conclui que os Centros Escolares trouxeram benefícios ao ensino *“estas condições fantásticas que temos para trabalhar”*, mas, em contrapartida, cortaram *“com aqueles laços que existiam nas escolas pequenas, era tudo muito mais fácil (...) mais humano... havia mais proximidade entre as pessoas”*.

A coordenadora indica como condicionantes do edifício *“o facto de ter dois andares (...) parece que estamos todos muito distantes (...) Entramos para um lado o 1º ciclo e para outro o pré-escolar”* e até existem *“duas salas de professores separadas”*. Relata que: *“Juntaram dois níveis de ensino e depois colocaram portas a dividir”*, dando particular ênfase a uma porta em especial que *“divide 1º ciclo e pré-escolar”*. A professora reforça o exposto pela coordenadora, ao fazer menção à mesma *“porta de separação entre o pré e o 1º ciclo”*, aludindo que, *“aquela porta representa quilómetros de distância”*, e que *“além de representar quilómetros, muitas vezes ainda tenha que estar (...) fechada”*.

Para além disso, mesmo nos momentos em que todos os docentes se reúnem, o elevado número de elementos, como também já tivemos oportunidade de constatar, condiciona o desenvolvimento do trabalho. Os resultados do inquérito (Gráfico n.8)

reforçam estas opiniões, na medida em que indicam a *dimensão exagerada dos grupos de trabalho nas reuniões* (50 %), como um constrangimento significativo.

No entanto, a educadora refere que *“apesar do Centro Escolar ser bastante grande, é possível haver articulação porque isso já aconteceu em anos anteriores*. Acrescenta que já foram realizados trabalhos *“muito interessantes”*, que descreve de *“verdadeira articulação”* com *“efeito positivo e produtivo e que marcaram as crianças e alunos que nelas participaram”*. Realça também que, nessa altura, as atividades eram realizadas sem haver *“a preocupação e até a obrigação de as divulgar e registar ou mostrar”*, apresentando alguns exemplos. Concordante com esta perspetiva é também a coordenadora, dizendo que *“Houve uma altura que até parecia que as coisas estavam a correr bem. Mas depois cortaram-nos... quando tivemos que começar a escrever tudo no PAA”*. Como explicação para estas flutuações de procedimentos, as docentes entrevistadas salientam o papel da liderança como estímulo ou entrave à colaboração. Referindo-se ao passado recente, a professora, faz menção a uma altura em que no Centro Escolar tudo era *“muito controlado, havia muitas proibições que contribuíram para que as pessoas se fechassem, confraternizassem menos”*. A educadora também declara que a partir do momento em que começou a ser necessário *“escrever tudo no PAA”* (devido a diretrizes da coordenadora anterior), aumentando a burocracia, os docentes passaram a evitar a realização dessas atividades.

Neste sentido, o aumento da burocracia, é outro aspeto apontado como dissuasor do trabalho colaborativo, tal como explica a educadora, *“afasta as pessoas de as efetuarem [atividades em conjunto]”*, não só entre diferentes níveis de ensino, como também entre pares do mesmo nível de ensino. Os resultados do inquérito confirmam esta perspetiva uma vez mais.

Num esforço para melhorar a articulação, a professora refere que a direção, com base numa formação sobre esta temática, propôs *“a execução de um trabalho de articulação em que houvesse mais conhecimento mútuo dos conteúdos que cada nível se propõe atingir”*. No mesmo sentido, a educadora exprime a necessidade de se implementarem medidas promotoras de um trabalho consertado entre os docentes, considerando que:

“não se tem verificado uma união de objetivos e de estratégias (...) que sirva de fio condutor da ação docente, desde o primeiro ano em que as crianças aqui entram no pré-escolar até ao último ano do primeiro ciclo neste estabelecimento”.

O mesmo sentimento é partilhado pela professora que considera que *“Enquanto este edifício não for visto como um todo, a articulação dificilmente irá funcionar”*. Especificando que:

“Desde que trabalhamos todos juntos aqui neste Centro Escolar ainda não consegui ver (...) esta escola como um todo. Até ir para casa acho que vou ver sempre dois lados: o jardim de infância e o 1º ciclo e não o Centro Escolar como uma unidade. Na prática devíamos ser Centro Escolar, ponto.”

Deste modo, constatamos que os obstáculos supracitados são concordantes com os enunciados pelos diversos autores referenciados no quadro teórico (Barroso, 2005, Costa, 2003; Fullan & Hargreaves, 2001; Hargreaves, 1998; Lima, 2003; Neto-Mendes, 2005; Nóvoa, 1995, 2007; Pinto & Sanches, 2002; Roldão, 2007). No entanto, no caso específico do Centro Escolar em estudo, destacamos a grande dimensão do edifício, com todas as contingências que daí advém e temos vindo a referir, como um fator com uma influência muito marcante na dinâmica escolar em geral e nas condicionantes ao desenvolvimento do trabalho colaborativo em particular. Esta constatação remete-nos para as indicações do Regulamento Específico relativo à Requalificação da Rede Escolar de 1.º Ciclo do Ensino Básico e da Educação Pré-Escolar (2007), que, tal como expusemos no quadro teórico, recomenda para os Centros Escolares uma capacidade máxima de 12 salas de aula, consideravelmente inferior às 16 salas existentes no 1º ciclo, às quais ainda se juntam mais 9 do pré-escolar.

Para além disso, constatamos, uma vez mais, a importância e influência da liderança na dinâmica do Centro Escolar. Neste contexto, denota-se a necessidade de uma supervisão com uma visão estratégica que tenha por base um fio condutor da ação docente, promotora do envolvimento de todos os docentes no sentido de uma verdadeira cultura de colaboração.

• Quais os benefícios da prática do trabalho colaborativo?

Quanto aos benefícios do trabalho colaborativo no Centro Escolar, são atribuídas múltiplas vantagens em várias vertentes. Ao nível da aprendizagem dos alunos, a coordenadora refere que, com as boas experiências de trabalho colaborativo, como os exemplos dos “Pequenos cantores”, da “Semana dos Afetos” e da “Festa de final de ano sobre a evolução da música”, denotou-se uma maior “*motivação*” e envolvimento dos alunos, o que promoveu o gosto pela aprendizagem. A educadora, tal como a coordenadora, também considera a “Semana dos Afetos” uma atividade de trabalho colaborativo que promoveu o envolvimento e a aprendizagem significativa das crianças, realçando que “*notou-se o seu envolvimento pelas reações, observações, registos e comportamentos*”, “*as crianças referiam frequentemente as situações vividas naquela*

semana e contextualizavam adequadamente as suas referências”. Sobre este aspeto, a professora considera que o trabalho colaborativo, subjacente à coadjuvação, é uma estratégia relevante para se atingir bons resultados na aprendizagem dos alunos, ressaltando que *“em conjunto, conseguimos fazer com que os alunos ultrapassem problemas, recuperem e atinjam objetivos que um professor a trabalhar sozinho dificilmente conseguiria obter”*. Esta constatação, por um lado, corrobora a perspetiva de Macário, Sá e Moreira (2013), que a consideram uma estratégia de trabalho que possibilita atingir objetivos que os professores sozinhos não estariam aptos a concretizar; e por outro lado, consolida a importância da implementação da monodocência coadjuvada, defendida por Pereira (2010) e Vale & Mouraz (2014).

Ao nível do desenvolvimento profissional, a coordenadora pensa que experiências de trabalho colaborativo, como as que apresentou, promovem a troca de saberes porque *“nós aprendemos muito uns com os outros”*. A educadora é da mesma opinião considerando que facilitam a troca de saberes, a reflexão e a reformulação da prática, declarando que além da *“troca de saberes”*, permitem também *“aferir procedimentos perante determinadas situações”*, que ajudam a reformular e melhorar a prática. Nesta vertente, a professora destaca a sua experiência do trabalho colaborativo com uma colega *“de há vários anos”*, porque há partilha de *“ideias, atividades, materiais, planificações em conjunto”*. Refere que, com este trabalho, houve troca de saberes, num *“trabalho muito enriquecedor”*, que contribuiu para a construção de conhecimento e desenvolvimento profissional de ambas.

A análise de conteúdo à questão nº7 do questionário consolida os testemunhos das entrevistadas, na medida em que estes demonstram que as situações de trabalho colaborativo que mais contribuíram para o desenvolvimento profissional dos docentes inquiridos, ocorreram essencialmente nos grupos de trabalho criados para realizar determinada tarefa e nos constituídos para a realização das atividades do PAA. Indicam-nos ainda que, tal como também foi revelado pelas entrevistadas, estas atividades contribuíram essencialmente para a partilha de materiais, conhecimentos e divulgação de práticas, para a reflexão conjunta e a melhoria das práticas pedagógicas, bem como para a construção de conhecimento e desenvolvimento profissional.

Como contributos do trabalho colaborativo para a comunidade educativa a coordenadora considera que as atividades que mencionou fomentaram o envolvimento dos pais no trabalho desenvolvido pela escola. No mesmo sentido, o testemunho da educadora, que destaca a *“Semana dos afetos”*, aponta o aumento da entreajuda, do espírito de equipa e da coesão entre os docentes, que se traduziu na realização de um bom trabalho, contribuindo para a passagem de uma boa imagem do trabalho desenvolvido no Centro

Escolar para os encarregados de educação, realçando que *“Os encarregados de educação que participaram no evento, ainda hoje, quando nos cruzamos, falam do acontecimento.”* Na mesma linha de pensamento, a professora, tal como a coordenadora, destaca a “Festa de final de ano sobre a evolução da música” mencionando que houve articulação entre todos os docentes do Centro Escolar. Para o sucesso da mesma, refere que tudo foi realizado *“em conjunto e de forma participada”*, *“o resultado final revelou a dedicação e a colaboração de todos e o reconhecimento dos pais”*

Os resultados do inquérito (Gráfico nº9) revelam que os docentes que trabalham no Centro Escolar identificam muitos contributos à realização de trabalho colaborativo, tendo sido os mais apontados: *permite dar e receber apoio* (63%) e *contribui para um ambiente de trabalho mais satisfatório e produtivo* (63%).

As docentes entrevistadas reconhecem que a colaboração desempenhou um papel relevante no sucesso das atividades relatadas. A coordenadora considera que esta é fundamental para um maior envolvimento de todos, bem como para a satisfação pessoal e profissional dos docentes. A educadora expressa a mesma opinião, ao revelar que *“a colaboração entre todos foi fundamental”*, na medida em que contribuiu para um maior envolvimento, gosto e empenho de todos, no sentido de atingir um objetivo comum. Salienta ainda que *“Quem corre por gosto não cansa”*, motivo pelo qual, o resultado final proporcionou satisfação pessoal e profissional, por isso, *“compensou todo o esforço”*.

Estes resultados são coincidentes com as perspetivas dos diversos autores referenciados no quadro teórico, (Damiani, 2008; Delgado, Brocado & Oliveira, 2014; Fullan & Hargreaves, 2001; Hargreaves, 1998; Hemández, 2007; Roldão, 2007) consolidando, assim, os benefícios associados ao trabalho colaborativo.

Deste modo, tal como temos vindo a verificar, quando são implementadas verdadeiras práticas colaborativas, estas influenciam positivamente os envolvidos, transmitindo-lhes mais motivação para agir, mais segurança para mudar e inovar, bem como um reportório comum a todos, que envolve um sentimento de pertença a uma comunidade.

2. Conclusões

O Centro Escolar é um edifício novo, de grande dimensão, com boas condições físicas e a presença de muita gente. Apresenta uma dinâmica própria “*completamente diferente*”, que o distingue de outros, tornando-o conhecido como “*uma escola mais parecida com uma EB2/3*”. A sua dimensão, associada à grande quantidade de pessoas, bem como à complexidade de interações e a necessidade de partilha de espaços e materiais, têm grande influência na dinâmica do quotidiano escolar.

Verificamos que neste estabelecimento, embora se verifiquem algumas situações pontuais de trabalho colaborativo, manifesta uma cultura docente essencialmente individualista, em que “*cada um trabalha por si*”. O clima de escola revela alterações ao longo do ano letivo, diferenciando-se dois microclimas distintos: o existente no pré-escolar, habitualmente de “*cordialidade, (...) amizade e entreaajuda*” e o existente no 1º ciclo, no qual prevalece um maior distanciamento entre os docentes, em que o convívio “*por vezes não é agradável*”. Embora, ultimamente se tenha vindo a verificar uma melhoria nesta vertente, reveladora de que “*a maioria das pessoas gosta de trabalhar no Centro Escolar*.”

A liderança é assegurada pela coordenadora de estabelecimento, que encara a sua função como um “*desafio (...) e uma tarefa difícil*”. Define-se como uma pessoa “*humana*”, que gosta de ser tratada “*igual às outras*”, mas determinada em atingir os seus objetivos. Aponta como principais objetivos da sua coordenação: melhorar o clima de escola, fomentar a colaboração entre docentes e promover uma maior articulação entre a escola e os pais.

No início das suas funções teve dificuldade em afirmar-se devido ao facto de ser a mais nova das docentes do quadro de Agrupamento, bem como, ao modo mais descontraído e cordial como exerce a sua função. Atualmente aceitam a sua forma de ser e atuar, tendo conquistado o respeito de todos. É descrita como uma pessoa “*humana*”, que faz “*crítica (...) construtiva*”; “*sensível*”, “*disposta a ouvir*” e que “*sabe ajudar a indicar (...) o melhor caminho a pensar na escola*”.

Como balanço do seu primeiro ano de coordenação do estabelecimento, os resultados revelam que apresenta uma postura democrática com características de liderança transformacional. A sua atuação influenciou de forma positiva a comunicação e as relações estabelecidas em contexto escolar o que fomentou a melhoria do clima de escola.

Tendo como pano de fundo este contexto profissional, constatamos que os docentes participantes no estudo (73% da totalidade do Centro Escolar), apesar de percecionarem o

trabalho colaborativo como uma estratégia importante e positiva na melhoria da qualidade educativa, na prática existe uma cultura docente essencialmente individualista, revelando assim, uma certa incongruência entre o que os docentes consideram ser mais adequado fazer e o que fazem efetivamente.

Deste modo, por um lado, apuramos que ao nível das representações conceptuais, os docentes do Centro Escolar participantes no estudo, entendem o trabalho colaborativo como uma parceria, na qual se estabelece uma relação não hierarquizada, que trabalha *“para um objetivo comum”*. Num processo que implica reciprocidade positiva e inclui: *“interação e partilha”*, interdependência, negociação, interajuda, reflexão e construção mútua de soluções. Neste processo é ainda salientada a importância do *“empenho e entusiasmo”*, bem como uma predisposição de dádiva, com o intuito do aperfeiçoamento individual e coletivo.

Por outro lado, no que diz respeito às práticas de trabalho colaborativo, verificamos que estas podem surgir por iniciativa própria, *“espontaneamente”* e *“de uma forma natural”*, resultante da amizade e afinidade entre docentes; ou através de grupos de trabalho formados formalmente.

Aferimos que a maioria dos docentes realiza trabalho colaborativo *apenas quando lhe é atribuído, mas fá-lo com gosto*, embora este também aconteça por *iniciativa própria*. Constatamos, no entanto, que existem diferenças entre estas duas situações. Assim, quando um grupo é constituído por iniciativa própria, há mais comunicação, *“empenho”*, *“vontade de fazer”*, *“a coesão é maior”* e *“sente-se amor à camisola”*, o que contribui para um *“trabalho mais produtivo, estimulante e enriquecedor.”* Por outro lado, quando o grupo é constituído formalmente, também se estabelece uma relação *“de entreajuda”*, mas *“menos envolvimento”* e comunicação. Nesses casos, faz-se *“os possíveis para que tudo corra bem”*, *“faz-se o exigível”*.

Apuramos que o trabalho colaborativo é realizado com mais frequência no pré-escolar, concretizando-se, essencialmente, *“entre pessoas que têm mais afinidade”* e para a realização de tarefas de *“planificação de atividades, preparação de materiais pedagógicos (...) e troca de opinião sobre estratégias educativas”*. Relativamente ao 1º ciclo, o trabalho colaborativo ocorre *“esporadicamente”* e sucede essencialmente, *“no início do ano letivo”*, para a elaboração da *“ficha de diagnóstico, a planificação anual e (...) as fichas comuns ao longo do ano”*. Além disso, sucede *“nas atividades do PAA”*; *“na coadjuvação”* e *“no final de cada período”*. Existem também alguns casos pontuais, em que se fazem parcerias por iniciativa própria. Nessa situação, *“não há data marcada”*,

“planificamos em conjunto, ajudamo-nos, trocamos ideias (...), reformulamos, partilhamos dúvidas e experiências”.

Relativamente às reuniões, averiguamos que, no caso das reuniões de departamento da educação pré-escolar, *“existe muito pouco (...) trabalho colaborativo”* e que, nas reuniões de departamento do 1º ciclo e de estabelecimento, verifica-se *“um certo envolvimento por parte de alguns elementos”*, mas também crítica frequente. Nas situações de articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo, o ambiente é *“muito tenso”*, causado pela postura crítica de algumas professoras relativamente ao trabalho desenvolvido pelas educadoras. Certificamos também que, habitualmente, *“Não há tempo para a troca de experiências”*, por um lado, pela falta de tempo, devido ao número elevado de docentes e, por outro, porque *“há muita dificuldade”* em *“partilhar verdadeiramente o que se passa numa sala de aula”*. Sendo apontado que *“uma das coisas boas da coadjuvação é que tu vais vendo um pouco como se trabalha nas outras salas”*. Concluímos, ainda, que os assuntos abordados nas reuniões de estabelecimento incidem essencialmente em dois grandes focos: na organização geral da vida escolar ao nível do estabelecimento e na articulação entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo. Não ocorrem trocas de experiências sobre o trabalho desenvolvido na sala, mesmo nas situações de articulação entre os dois níveis de ensino, os resultados apontam no sentido da reflexão ser substituída pela crítica.

Constatamos também que os intervenientes consideram que as reuniões informais são *“uma boa altura”* para falar sobre o que não há *“tempo para falar nas reuniões”*. Nestes momentos *“existe mais colaboração e empenho”*, *“procura-se ser prático e objetivo”*, sendo, por isso, *“mais produtivas”*.

Apuramos que as situações de trabalho colaborativo mais frequentes no Centro Escolar ocorrem nos *grupos de trabalho estipulados para as atividades do PAA*, em que todos os docentes têm que participar; seguida das situações de *trabalho a pares ou de pequeno grupo, estipulado para planificar ou desenvolver atividades em contexto de sala*, muito associados aos grupos de ano e à coadjuvação e, por fim, as *situações informais e espontâneas*, associadas às parcerias que alguns docentes fazem voluntariamente e às reuniões informais para a resolução de questões práticas. Para além disso, os aspetos mais trabalhados nas diversas vertentes da colaboração, de um modo geral, incidem na *procura de soluções para problemas comuns*, na *troca de ideias no âmbito de estratégias pedagógicas* e na *partilha de material didático pedagógico*. No entanto, apuramos também que nestas equipas de trabalho é pouco frequente o *questionamento, a disposição para a crítica e a reflexão*.

Concluimos ainda que, apesar da articulação entre os dois níveis de ensino ser considerada pelos intervenientes um aspeto relevante para o sucesso educativo, esta é esporádica no Centro Escolar. Restringe-se às atividades “*do PAA*”, que se resumem “*apenas à execução de atividades em conjunto*”. Todavia, reconhece-se a necessidade de “*outro tipo de atividades*”, que surjam mais espontaneamente e incluam pequenas atividades diversificadas e mais consistentes no tempo. Constatamos, assim, que o facto de educadoras e professores do 1º ciclo trabalharem no mesmo estabelecimento, não contribuiu para que houvesse mais articulação entre si.

Averiguamos a existência de diversos obstáculos à realização do trabalho colaborativo no Centro Escolar, nomeadamente: a prevalência de uma cultura individualista associada à “*falta de vontade*”, “*falta de interesse*”, “*falta de tempo*”, dificuldade em “*conciliar os horários*”, divergências entre docentes, aumento da burocracia, “*exames*”, “*extensão dos programas*”, falta de “*iniciativa*”, acomodação e pouca receptividade a inovações. Estas últimas apontadas como consequência do envelhecimento do corpo docente. A tudo isto, acresce ainda a dimensão e as características do edifício, bem como o elevado número de docentes, consolidando a relevância destes fatores na dinâmica do Centro Escolar, bem como todas as contingências que daí advém e temos vindo a referir.

Contudo, verificou-se que em determinadas situações este fator pode ser contornado, uma vez que no Centro Escolar já foram realizados trabalhos de “*verdadeira articulação*”, “*muito interessantes*”. Como explicação para estas flutuações de procedimentos, salienta-se o papel da liderança como entrave ou estímulo à colaboração, bem como fator que contribui para o aumento ou atenuação da burocracia.

Verificamos, contudo, que existe um esforço para melhorar a articulação, nomeadamente da direção, que propôs aos docentes um trabalho “*em que houvesse mais conhecimento mútuo dos conteúdos que cada nível se propõe atingir*”. Em consonância, os docentes também reconhecem a necessidade de alterar esta situação. No entanto, consideram que enquanto não existir “*uma união de objetivos e de estratégias (...) que sirva de fio condutor da ação docente*” no sentido de uma visão do Centro Escolar “*como um todo*”, dificilmente existirá verdadeira articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo.

Quanto aos benefícios, concluimos que são atribuídas múltiplas vantagens à realização do trabalho colaborativo no Centro Escolar. Concluimos que as atividades relatadas pelas entrevistadas como bons exemplos de trabalho colaborativo entre docentes contribuíram para um aumento da “*motivação*” e do envolvimento dos alunos, o que promoveu o gosto pela aprendizagem. Constatamos também que a coadjuvação se revelou

uma estratégia valiosa para se atingirem bons resultados na aprendizagem dos alunos, reconhecida como essencial, porque “*em conjunto*” os alunos atingem resultados “*que um professor a trabalhar sozinho dificilmente conseguiria obter*”.

Ao nível do desenvolvimento profissional, verificamos que o trabalho colaborativo promoveu a troca de saberes, a reflexão, a reformulação e o melhoramento da prática, e consequentemente a construção do conhecimento e do desenvolvimento profissional dos docentes envolvidos. Concluímos também que, no que diz respeito à comunidade educativa, a realização destas atividades promoveram um maior envolvimento dos pais no trabalho desenvolvido pela escola, bem como a promoção de uma boa imagem do Centro Escolar para o exterior.

Por fim, constatamos ainda que o sucesso das atividades relatadas neste estudo se deveu à capacidade destas equipas trabalharem de forma verdadeiramente colaborativa. Contudo, para que experiências como as que foram relatadas deixem de ser exceções e passem a ser prática comum, verificamos que há aspetos sobre os quais é necessário refletir no sentido de reformular atitudes e procedimentos. Consideramos que a mudança só será possível se reconhecermos a importância e influência da liderança e da supervisão na criação de condições para a implementação e desenvolvimento do trabalho colaborativo, uma vez que este é um instrumento para o desenvolvimento da instituição escolar e dos profissionais que aí trabalham (Alarcão e Canha, 2013).

Esta constatação remete-nos para a necessidade de uma liderança aliada a uma “*supervisão do século XXI*” que, de acordo com Alarcão (2009) se deve fundamentar, por um lado, na “*democraticidade*” que tem por base a colaboração entre docentes com vista a decisões participadas que se apoiam na prática reflexiva e, por outro lado, na “*liderança com visão*” que perspetive o futuro da instituição escolar como um todo, encorajando e criando as condições para que os professores trabalhem colaborativamente, numa atitude indagadora e transformadora da própria comunidade educativa.

Consideramos, no entanto, que esta mudança, apesar de ser um processo coletivo, só terá efetivamente lugar se começar em cada um de nós, numa atitude individual que implique uma mudança interna no sentido exposto pela coordenadora do Centro Escolar:

“Tu nunca conseguirás trabalhar em colaboração com ninguém, se não estiveres preparada, para que aquilo que tu vais fazer, possa sair das tuas mãos e passe a ser pertença de todos.”

3. Limitações do estudo

Este estudo permitiu-nos retirar algumas conclusões relativamente à problemática abordada, no entanto, revela insuficiências devido a algumas limitações. Por um lado, o fator tempo que condicionou a amplitude de dados a recolher; e por outro lado, a inexperiência no domínio da investigação, associada à exigência e complexidade inerentes à concretização de um trabalho desta natureza. Por isso, não foi nossa intenção envolvermo-nos em procedimentos complicados, mas desenvolvermos um processo claro, simples e pertinente, reflexo de um percurso de aprendizagem e desenvolvimento profissional que foi a realização deste mestrado.

O facto de a investigação ter ocorrido apenas sobre os atores sociais de uma única realidade organizacional, circunscrito a um dado Centro Escolar, limita a sua abrangência, na medida em que os resultados e as conclusões apresentadas são válidas apenas para a amostra em estudo, não sendo, por isso, generalizáveis.

Consideramos, no entanto, que podem trazer algumas pistas para a compreensão da problemática em estudo, através da revelação de novas dimensões que permitam compreender melhor outras realidades educativas semelhantes, bem como preconizam o seu aprofundamento e clarificação em estudos futuros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2001). *“Escola reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem”*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). *Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas?* In Oliveira-Formosinho, J. (org.) A supervisão na formação de professores. Da sala à escola. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2009) *Formação e Supervisão de Professores: uma nova abrangência*. Sísifo / Revista de Ciências da Educação Nº 8 - Janeiro/ Abril 2009
- Alarcão I. & Canha B. (2013). *Supervisão e colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M.C. (2008) *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Pedagogo.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2010) *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed.) Coimbra: Almedina.
- Almeida, J. & Pinto, J. (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Ed. Presença.
- Abelha, M. (2011). *Trabalho colaborativo docente na gestão do currículo do ensino básico: do discurso às práticas*. Tese de doutoramento. Universidade de Aveiro. Acedido em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/3718>
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Coimbra: Edições 70, Grupo Almedina.
- Barracho, C. (2007). *Estratégias de poder e autoridade em contextos sócio-políticos diferenciados*. Tese de doutoramento. Universidade de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela. Acedido em: https://www.livrebooks.com.br/livros/estrategias-de-poder-e-autoridade-em-contextos-socio-politicos-diferenciados-hisgnx9_c6cc/baixar-ebook

- Barros, N. (2010). *Violência nas Escolas. Bullying*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Instituto de Inovação Educacional
- Barroso, J. (2009). A utilização do conhecimento em política: o caso da gestão escolar em Portugal. In *Revista Educação e Sociedade*, vol. 30, n.º 109 (pp. 987-1007).
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa, Gradiva.
- Benavente, A. (1993). *Mudar a escola, mudar as práticas. Um estudo de caso em educação ambiental*. Lisboa: Escolar Editora.
- Benavente, A. (1999). *Escola, professores e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bennis, W. (1998). *Organizing Genius: The Secrets of Creative Collaboration*. Cambridge. Perseus Books. Acedido em: <http://www.nytimes.com/books/first/b/bennis-genius.html>
- Boavida, A. (2006). Colaborando a propósito da argumentação na aula de Matemática. Quadrante, 15 (1,2), 65-93. Acedido em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/5734/1/Colaborando%20a%20prop%C3%B3sito%20da%20argumenta%C3%A7%C3%A3o%20na%20aula%20de%20matem%C3%A1t.pdf>
- Boavida, A., & Ponte, J. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM. Repositório da Universidade de Lisboa. Acedido em: <http://hdl.handle.net/10451/4069>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolivar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla. Acedido por: http://www.ugr.es/~abolivar/Publicaciones_LINEA3_files/organizaciones%20que%20aprenden.pdf

- Bolivar, A. (2003) *Como melhorar as escolas: estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: ASA.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos educativos. O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Brunet, L. (1995). *Clima de trabalho e eficácia de escola*. In Nóvoa, A (org) *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. J. (2002). *Entre o Jardim de Infância e a Escola: Encontros e Desencontros*. Revista Aprender 26, 41-49.
- Cardona, M. J. (2008). *Para uma pedagogia da educação pré-escolar: fundamentos e conceitos*, Revista da Investigação às Práticas. Estudos de Natureza Educacional, Vol. VIII, nº1, CIED/ ESE de Lisboa, pp. 13-35.
- Carolino, A. (2007) A atualidade do 1º CEB: monodocência, coadjuvação ou pluridocência? In C. Leite & A. Lopes (org.). *Escola, Currículo e formação de Identidades* (pp. 155-171). Porto: Edições ASA.
- Castanheira, P. & Costa, A. (2007). *Lideranças Transformacional, Transaccional e Laissez-faire: Um Estudo exploratório sobre os Gestores Escolares com Base no MLQ*. In J. M. Sousa & C. N. Fino (org.), *A Escola Sob Suspeita* (pp.141-154). Porto: ASA.
- Cordeiro A. & Martins H. (2012). *Carta Educativa Municipal como instrumento estratégico de reorganização da rede educativa: tendências de mudança*. Cadernos de Geografia nº 30/31 - 2011/12 Coimbra, FLUC - pp. 339-356
- Conceição, C. & Sousa, O. (2012). *Ser professor hoje. O que pensam os professores das suas competências*. Revista Lusófona de Educação, 20, 81-98.
- Costa, J. (2003). *Imagens Organizacionais da Escola* 3ª Edição. Edições Asa. Porto
- Costa, J. (2000). *Liderança e estratégias nas organizações escolares*. Edições Asa. Lisboa.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática* (2ª Edição). Almedina.

- Creese, A.; Daniels, H. & Norwish, B. (1997). *Teacher Support Teams in Primary and Secondary Schools*. London: Fulton
- Damiani, M. (2008). *Entendendo o ensino colaborativo em educação e revelando seus benefícios*. Revista Educar, Curitiba: Ed. UFPR, n. 31, p. 213-230.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Delgado, C.; Brocado, J. & Oliveira, H. (2014). *Investigar as práticas do professor num contexto de trabalho colaborativo: Potencialidades e desafios*. Mediações – Revista OnLine da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2006). *O planeamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artemed.
- Espinho, A. (2012). Trb Arquitetura. Acedido em: <http://trbarquitetura.blogspot.pt/2012/05/centro-escolar-por-andre-espinho-by.html>
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto: Porto Editora.
- Fachada, M. O. (2001). *Psicologia das relações interpessoais*. Lisboa: Edições Rumo.
- Firmino, M. (2002). *Gestão das Organizações. Conceitos e Tendências Actuais*. Lisboa:Escolar Editora.
- Formosinho, J. (1997). *O contexto Organizacional da Expansão da Educação Pré-Escolar*. *Inovação*, 10 (1) pp. 21-36.
- Formosinho, J. (1998). Organizar a Escola Para o Sucesso Educativo. *In CRSE, Medidas que Promovam o Sucesso Educativo*, GEP, Lisboa, p.26
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto, Porto Editora

- Fontora, M. (2006). *Do projecto educativo de escola aos projectos curriculares: fundamentos, processos e procedimentos*. Porto: Porto Editora.
- Freitas, L. & Freitas, C. (2002). *Aprendizagem cooperativa*. Lisboa. Edições Asa.
- Frota, A. (2011). *Gestão escolar e culturas docentes. O público e o privado em análise*. Dissertação de Doutoramento em Ciências de Educação não publicada, Universidade de Aveiro.
- Fullan, M. e Hargreaves, A. (2001), “*Por que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*”. Porto: Porto Editora.
- Goleman, D. (2007). *Inteligência Emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Hamido, G. (2007). *A escola, ecologia viva e reflexiva: o poder de mudar*. Acedido em: <http://www.eses.pt/interaccoes>.
- Hargreaves, A. (1992). “*Cultures of teaching. A focus for change*”. In A.Hargreaves & M. Fullan (Eds.) *Understanding Teacher Development*. London: Cassell Villiers House, pp. 216-241.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826.
- Hernández, L. A. (2007). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona, Editorial Graó.
- Herdeiro, R. (2010). *Trabalho docente e desenvolvimento profissional. Narrativas de professores*. Lisboa: Chiado Editora.
- Jares, X. (2002). *Educação e Conflito*. Edições Asa. Lisboa.
- Jesus, S., (2000). Trabalho em equipa entre os professores. In Jesus et al. *Trabalho em equipa e gestão escolar*, pp. 4-10. Porto: Edições ASA.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2010). *Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos?* Educação, Porto Alegre, v.33, n. 3, p. 198-204.

- Leite, C., Fernandes, P., Mouraz, A. & Sampaio, M. (2014). *Avaliação externa de escolas: impacto e efeitos no desenvolvimento do trabalho docente*. Acedido em: <http://hdl.handle.net/10216/71140>
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (1999) *The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school*. University of Toronto. Acedido em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED432035.pdf>
- Lima, A. & Barcelos S. (2002). Um estudo sobre clima e cultura organizacional na conceção de diferentes autores. *Revista do CCEI, URCAMP*, n.10, pp33-40.
- Lima, J. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: Estruturas, processos e conteúdos*. Porto, Porto Editora.
- Lima, L. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal*. Braga: Instituto da Educação, Universidade do Minho.
- Lima, L. (2003) *A Escola como Organização Educativa*. São Paulo: Cortez.
- Lima, L. (2011). O agrupamento de escolas como novo escalão da administração centralizada. In L. C. Lima, *Administração Escolar: Estudos* (pp. 85-116). Porto: Porto Editora, Lda.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 92(4), 509-536. Acedido em: https://www.researchgate.net/profile/Judith_Warren_Little/publication/247944039_The_persistence_of_privacy_Autonomy_and_initiative_in_teachers'_professional_lives/links/569c191b08aea147695471c4.pdf
- Loiola, L. (2005). *Contribuições da pesquisa colaborativa e do saber prático contextualizado para uma proposta de formação continuada de professores de educação infantil*. In: Reunião anual da Anped, 28., Caxambu, 2005. *Anais...* Caxambu, 2005. p. 1-16.
- Macário, M.; Sá, C. & Moreira, A. (2013). *Desenlaçando caminhos de revisão de literatura: o trabalho colaborativo docente na era Web social*. CIDTFF – Indagatio Didactica – Universidade de Aveiro.

- Marquis, B. L. & Huston, C. J. (2005). *Administração e Liderança em enfermagem: teoria e prática*. (4a ed.). Porto Alegre: Artmed, 2005.
- Marshall, M. L. (2004). *Examining School Climate: Defining Factors and Educational Influences* [white paper, electronic version]. Retrieved (month, date, year) from Georgia State University Center for School Safety, School Climate and Classroom Management. Acedido em: <http://education.gsu.edu/schoolsafety/>
- Martinho, M. (2007). *A comunicação na sala de aula de matemática: um projecto colaborativo com três professoras do ensino básico*. Tese de Doutoramento não publicada. Universidade de Lisboa: Lisboa.
- Meirinhos, M. (2006). *Desenvolvimento profissional docente em ambientes colaborativos de aprendizagem à distância: Estudo de caso no âmbito da formação contínua*. Dissertação de Doutoramento não publicada, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Meirinhos M. & Osório A. (2010). *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação EDUSER: revista de educação, Vol 2(2), 2010 Inovação, Investigação em Educação*.
- Menezes, L., & Ponte, J. P. (2009). Investigação colaborativa de professores e ensino da Matemática: caminhos para o desenvolvimento profissional. *International Journal for Studies in Mathematics Education*, 1(1), 1-31. Acedido em http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/1030/1/Menes_Ponte_Brasil.pdf
- Morgado, J. 2005. *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.
- Morgan, G. 2007. *Imagens da organização*. São Paulo: Atlas.
- Neto-Mendes, A. (2005). Os Professores e o trabalho colaborativo: das políticas educativas às práticas docentes. In J. Janicas (Org.), *O Professor no Séc. XXI. Formação e Intervenção* (pp. 79-97). Coimbra: Centro de Formação de Professores Ágora.
- Novo, A. (2008). *The value of collaboration: who, how, why*. 17th Annual Bobcatsss Symposium, Porto (Portugal), 28-30 jan. 2009. Acedido em <http://eprints.rclis.org/12943/>
- Nóvoa, A. (1992). *Clima de trabalho e eficácia de escola*. In Nóvoa (org.) *As organizações escolares em análise*. Publicações D. Quixote. Instituto Inovação Educacional.

- Nóvoa, A. (1995). *As organizações escolares em análise*. Lisboa. D. Quixote.
- Nóvoa, A. (2007). *O Regresso dos Professores*. Comunicação no âmbito da Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Lisboa. Acedido em <http://megaslides.org/doc/156800/o-regresso-dos-professores>
- Nóvoa, A. (2009). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Acedido em: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf.
- Pacheco, J. (1995). *O Pensamento e acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- Pena A. & Soares T. 2014. *Fatores de liderança escolar e a sua relação com o desempenho*. Revista Iberoamericana sobre Qualidade, Eficácia e Mudança em Educação. Vol. 12, nº 5, outubro-dezembro 2014. P 43-59. Acedido em : <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num5/art3.pdf>
- Pérez-Gómez, A. (2001). *A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal*. Porto Alegre: Artmed.
- Pereira, F; Costa, N; & Mendes, A. (2004). Colaboração docente na gestão do currículo- o papel do departamento curricular. In: Costa J.; Neto-Mendes A; Andrade, A; Costa, N. (ed.), *Gestão Curricular percursos de investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pereira, A. V. (2010). O «calcanhar de Aquiles» do programa AEC: A articulação curricular. In Carlinda Leite, António F. Moreira, José A. Pacheco, José Carlos Morgado, & Ana Mouraz (Coords.), *Debater o currículo e seus campos: Políticas, fundamentos e práticas: Actas do IX colóquio sobre questões curriculares/V colóquio luso-brasileiro* (pp. 221-231). Porto: FPCEUP.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Editora Artes Médica Sul. São Paulo.
- Perrenoud, P. (2003). Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz. In: Azevedo, J. (Coord.). *Avaliação dos resultados escolares: medidas para tornar o sistema mais eficaz*. Porto: ASA.

- Pinto, A. & Sanches, M (2002). Interacções organizacionais nos grupos disciplinares: Balcanização ou anomia? *O particular e o global no virar do milénio – cruzar saberes em educação. Actas do 5º congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Lisboa: Colibri.
- Ponte, J. P. (2012). Estudando o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor de matemática. In N. Planas (Ed.), *Educación matemática: Teoría, crítica y práctica*. Barcelona: Graó. Acedido em <http://www.ie.ulisboa.pt/pls/portal/docs/1/334377.PDF>
- Roldão, M. C. (2000). *Gestão Curricular – A especificidade do 1º ciclo. In Gestão Curricular no 1º ciclo. Monodocência – Coadjuvação*. Encontro de Reflexão. Viseu. Ministério da Educação.
- Roldão, M.C. (2000b). A escola como instância de decisão curricular. In I. Alarcão (Ed.), *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 67-77). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2007). *Colaborar é preciso. Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. Noesis – Revista trimestral nº 71, outubro – dezembro. MEC / DGIC.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teacher's Workplace: the social organizational of schools*. New York, Longman.
- Sá-Chaves, I. (2002) *Práticas de supervisão: Tempo e memórias de formação*. Infância e Educação: Investigação e Práticas (Revista do GEDEI), 4.
- Sanches, F. (1997). *Para um ensino de qualidade perspectiva organizacional*. Inovação, 10, 1-3.
- Sanches, F. (2000). “Da natureza e possibilidade da liderança colegial das escolas”. In: Costa J., Neto-Mendes A., Ventura A. (ed.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sarmento, M. J. (Ed.). (1994). *A vez e a voz dos professores: Contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto Editora.

- Schön, D. (1983). *The Reflexive Practitioner. How Professionals Think in Action*. Basic Books Publishers.
- Senge, M. (1990). *A Quinta Disciplina: arte, teoria e prática da organização de aprendizagem*. 5.ed. São Paulo: Best Seller,.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo*. Porto:Porto Editora.
- Silva, I. (2004). Do Jardim de Infância para o 1º Ciclo. *Infância e Educação - Investigação e Práticas*, 6 pp. 89-108.
- Silva, J. M. (2010). *Líderes e Lideranças Em Escolas Portuguesas. Protagonistas, práticas e impactos*. Desenvolvimento Profissional de Professores. Fundação Manuel Leão. Vila Nova de Gaia.
- Small, R. (2002). *Developing a Collaborative Culture*. Acedido em http://projectenable.syr.edu/data/Developing_a_Collaborative_Culture1.pdf
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa. Livros Horizonte.
- Sousa F. & Monteiro I. (2015). *Colaborar para inovar. A inovação organizacional e social como resultado do processo de decisão*. Edições Sílabo, Lisboa.
- Souza, E. (2003). *Impactos da mudança no clima organizacional: um estudo de caso na Telet/Claro Digital*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Spodek, B. & Saracho, O. N. (1998). *Ensinando Crianças de Três a oito anos*. Porto Alegre: Artemed.
- Stake, R. (2007). O caso único. In *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Teixeira, M. (1995). *O Professor e a Escola*. Perspectivas Organizacionais. Lisboa. Editora McGraw Hill.
- Torrado, A. (1994). *Da escola sem sentido à escola dos sentidos*. Porto: Civilização.

- Torres, L. (1997). *Cultura Organizacional Escolar: representações dos professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.
- Trigo, J. R., & Costa, J. A. (2008). Liderança nas organizações educativas: a direção por valores. In *Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v.16, n.º 61, out./dez. (pp. 561-582). Rio de Janeiro: Fundação CESGRANRIO. Sieclo.br.
- Vale A. & Mouraz A. (2014) *Da monodocência aos ensaios de coadjuvação no 1.º ciclo do ensino básico. Reconfigurações de um ciclo da educação básica*. Educação, Sociedade & Culturas, n.º 43, 2014, 87-105.
- Vasconcelos, T. (2007). *Transição Jardim de Infância- 1º ciclo: Um campo de possibilidades*. Cadernos de Educação de Infância, 81 pp. 44-46.
- Whitaker, P. (2000). *Gerir a mudança nas escolas*. Porto: Edições ASA.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. São Paulo: Bookman.
- Zanata, E. (2004) *Práticas pedagógicas e inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa*. Tese (Doutoramento em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

Legislação consultada

- Decreto-Lei nº 75/ 2008** – Aprova o Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino públicos.
- Decreto-Lei nº 137/ 2012** – Segunda alteração ao Decreto-Lei nº 75/ 2008.
- Decreto-Lei nº 7/ 2003** - Regulamenta os Conselhos Municipais de Educação e aprova o processo de elaboração de carta educativa, transferindo competências para as autarquias locais.
- Decreto-Lei nº 6/ 2001** - Organização curricular do ensino básico, estabelecendo os princípios orientadores da organização e da gestão curricular desse nível de ensino, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

Decreto-Lei nº 240/ 2001 – Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico.

Decreto-Lei nº 312/2007 – Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN). Define orientações para a utilização nacional dos fundos comunitários com carácter estrutural no período 2007/2013.

Decreto-Lei nº 41/ 2012 - Décima primeira alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Despacho Normativo nº 10-A/ 2015 – Organização do ano letivo 2015/16.

Despacho nº 9180/ 2016 – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Regulamento Específico – Requalificação da Rede Escolar do 1º ciclo do Ensino Básico e da Educação Pré-escolar. Ministério de Educação (2007).

Parecer nº 2/2014 - Conselho Nacional de Educação sobre a inclusão da Língua Inglesa no currículo do ensino básico - Ano letivo 2015/2016.

Deliberação n.º 453/2016 - Instituto de Educação - Carta Ética para a Investigação em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

ANEXOS

ANEXO I
O TRABALHO COLABORATIVO NA LEGISLAÇÃO
(Quadros síntese)

Decreto-Lei nº 41/ 2012 – Estatuto da Carreira Docente

Artigo 10º

Deveres profissionais

- "Colaborar com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação de laços de cooperação e o desenvolvimento de relações de respeito e reconhecimento mútuo, em especial entre docentes (...)" Alínea c)
- "Colaborar na organização da escola, cooperando com os órgãos de direcção executiva e as estruturas de gestão pedagógica e com o restante pessoal docente"º B Alínea a)
- "Promover o bom relacionamento e a cooperação entre todos os docentes (...)" B Alínea d)
- "Partilhar com os outros docentes a informação, os recursos didácticos e os métodos pedagógicos, no sentido de difundir as boas práticas e de aconselhar aqueles que se encontrem no início de carreira ou em formação ou que denotem dificuldades no seu exercício profissional" B Alínea e)
- "Reflectir, nas várias estruturas pedagógicas, sobre o trabalho realizado individual e colectivamente, tendo em vista melhorar as práticas e contribuir para o sucesso educativo dos alunos" B Alínea f)
- "Cooperar com os outros docentes na avaliação do seu desempenho" B Alínea g)
- "Defender e promover o bem-estar de todos os docentes". B Alínea h)

Decreto-Lei nº 240/2001

Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário

Anexo II - Dimensão profissional, social e ética

- " (...) Apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa (...)" (Ponto 2, alínea a)
- "Manifesta capacidade relacional e de comunicação (...)" (Ponto 2, alínea f)

III - Dimensão de desenvolvimento do ensino e aprendizagem

- "Organiza o ensino e promove, individualmente ou em equipa, as aprendizagens (...)" (Ponto 2, alínea c)
- " (...) e coopera na deteção e acompanhamento de crianças ou jovens com necessidades educativas especiais. (Ponto 2, alínea h)

IV - Dimensão de participação na escola e relação com a comunidade

- "Participa na construção, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo da escola (...)" (Ponto 2, alínea b)
- "Colabora com todos os intervenientes no processo educativo" (...)" Ponto 2 alínea d)
- "Coopera na elaboração e realização de estudos e de projetos integrados na escola e no seu contexto" (Ponto 2, alínea g)

V - Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida

- "Perspetiva o trabalho de equipa como factor de enriquecimento (...)" (Ponto 2, alínea c)
- "Desenvolve competências pessoais, sociais e profissionais numa perspetiva de formação ao longo da vida (...)" (Ponto 2, alínea d)

Decreto-Lei nº 241/2001

Perfil específico do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico

Anexo Nº 2 II Concepção e desenvolvimento do currículo

- "Coopera na construção e avaliação do projeto curricular da escola e concebe e gere, em colaboração com o conselho de docentes, o projeto curricular de turma " (Ponto 2, alínea a)

Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar 2016

(Despacho n.º 9180/ 2016)

Intencionalidade educativa - construir e gerir o currículo

- "Também a partilha, debate e reflexão conjunta entre a equipa de educadores/as do mesmo estabelecimento/departamento curricular, sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico e dos instrumentos de planeamento e avaliação em que se apoia, constitui um meio privilegiado de desenvolvimento profissional e de melhoria das práticas". (2016:19)
- "Esta comunicação entre educadores/as que trabalham no mesmo estabelecimento permite-lhes ainda decidir, em conjunto, formas de envolvimento e articulação com docentes de outros níveis (...)" (2016:20)
- "Importa que os/as educadores/as reflitam individualmente, e em conjunto, sobre a melhor maneira de comunicar informações sobre cada criança (...)" (2016:20)
- "Este processo fundamentado e partilhado de desenvolvimento do currículo é fundamental (...)" (2016:20)

Organização do ambiente educativo

- "O estabelecimento educativo deverá também favorecer as relações e o trabalho em equipa (...)" (2016:29)

Continuidade educativa e transições

- "O trabalho em equipa, quer entre educadores/as, quer entre educadores/as e professores/as, pode ser facilitado se houver condições organizacionais que o favoreçam. Assim, o trabalho conjunto entre educadores e professores poderá ser incentivado e previsto a nível do estabelecimento educativo".(2016:102)

Despacho normativo n.º 10ª/2015 – Organização do ano letivo 2015/2016

Serviço docente

- “A coadjuvação, quando necessária, em qualquer disciplina do 1.º ciclo (...) (Artigo 4º, Ponto 9 alínea a)
- “A permuta da lecionação nas disciplinas de Matemática e Português, do 1.º ciclo, entre pares de professores do mesmo estabelecimento de ensino” (Artigo 4º, ponto 9 alínea c).

Organização das atividades educativas

- “Coadjuvação em sala de aula, valorizando-se as experiências e as práticas colaborativas que conduzam à melhoria do ensino” (Artigo 13º ponto 3, alínea f).

Parecer nº 2/ 2014 do Conselho Nacional de Educação

Imperativos de equidade e igualdade de oportunidades

- Que a docência do Inglês no 1.º CEB “seja assegurada, em regime de coadjuvação (...), por professores especialistas no domínio do “ensino precoce da Língua”. Ponto 2

ANEXO Nº II
O TRABALHO COLABORATIVO NO DOCUMENTO
EXTERNO DO AGRUPAMENTO (IGEC)
(Quadro síntese)

Relatório de Avaliação Externa – 2013

Reconhecimento da comunidade	<ul style="list-style-type: none"> • “Observa-se igualmente um elevado grau de satisfação dos profissionais (...), nomeadamente no que diz respeito à liderança e ao ambiente de trabalho.”
Planeamento e articulação	<ul style="list-style-type: none"> • “O trabalho colaborativo entre docentes não é uma estratégia generalizada, assentando, sobretudo nas boas relações existentes entre os profissionais. Apesar disso, distinguem-se práticas positivas de planificação conjunta e partilha de experiências e materiais (...).”
Práticas de ensino	<ul style="list-style-type: none"> • “Os procedimentos de supervisão pedagógica apresentam alguma debilidade (...) A monotorização da prática letiva e o seu acompanhamento em contexto de sala de aula, enquanto estratégia formativa para o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem constitui, pois, uma área em melhoria”.
Pontos fortes e áreas de melhoria	<ul style="list-style-type: none"> • Ponto forte: • “A liderança aberta e construtiva da diretora, com impacto positivo no clima organizacional, na emergência de lideranças participativas e no envolvimento dos profissionais”. • Áreas de melhoria: • “A promoção da gestão articulada do currículo, como forma de potenciar a ação educativa e de favorecer as aprendizagens.” • “A implementação de procedimentos de supervisão da prática letiva e o seu acompanhamento em contexto de sala de aula, visando o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem e a melhoria dos resultados dos alunos”.

Relatório de Avaliação Externa – Articulação entre níveis de ensino

Planeamento e articulação

- *“A transição entre níveis de educação e ensino é intencionalmente preparada, garantindo a transmissão de informação relevante quer para a constituição de turmas quer para a organização do trabalho pedagógico a desenvolver, em particular no ensino básico.”*
- *“A articulação curricular entre níveis e ciclos de ensino, identificada como ponto fraco na Avaliação Externa de 2008 (...) continua a representar uma área de melhoria. (...)”*
- *“O Agrupamento tem procurado fomentar a articulação transversal (...) No entanto, são poucas as evidências de interdisciplinaridade nos documentos observados, ocorrendo esta, principalmente, de forma não sistematizada e por iniciativa individual.”*
- *“O trabalho colaborativo entre docentes não é uma estratégia generalizada, assentando, sobretudo nas boas relações existentes entre os profissionais. Apesar disso, distinguem-se práticas positivas de planificação conjunta e partilha de experiências e materiais (...)”.*

Pontos fortes e áreas de melhoria

- **Áreas de melhoria:**
- *“A promoção da gestão articulada do currículo, como forma de potenciar a ação educativa e de favorecer as aprendizagens.”*
- *“A implementação de procedimentos de supervisão da prática letiva e o seu acompanhamento em contexto de sala de aula, visando o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem e a melhoria dos resultados dos alunos”.*

ANEXO Nº III
PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO À DIRETORA DO AGRUPAMENTO PARA A
REALIZAÇÃO DO ESTUDO

Paula Cristina Cardoso
Docente Grupo 100
Email: paulacardoso@icel.pt

Exma. Senhora Diretora

Assunto: Pedido de autorização para desenvolver Projeto de Investigação.

Apresento-me a frequentar o segundo ano de Mestrado em Educação, na área de especialização em Supervisão e Orientação da Prática Profissional, no Instituto de Educação - Universidade de Lisboa, e a desempenhar funções de educadora de infância neste agrupamento, mais concretamente no Centro Escolar. Venho solicitar a V.ª Ex.ª autorização para desenvolver, neste agrupamento, o Projeto de Investigação que culminará na Dissertação de Mestrado.

O Projeto de Investigação incide sobre o tema: "Dinâmicas colaborativas entre os docentes de um centro escolar: das perceções às práticas" e tem como objetivos: conhecer as perceções dos docentes de um centro escolar sobre o trabalho colaborativo; caracterizar as práticas de trabalho colaborativo dos docentes de um centro escolar; analisar diferenças nas práticas colaborativas desenvolvidas pelos docentes do pré-escolar e do 1.º ciclo; bem como analisar as práticas colaborativas de articulação entre os docentes destes dois níveis de ensino.

Pretende-se que a investigação se desenvolva durante o ano letivo 2015/2016, neste agrupamento, nomeadamente no Centro Escolar [redacted]. O local da escolha deve-se ao facto de, para além de ser atualmente o meu local de trabalho, corresponder a uma realidade que eu já conheço há alguns anos, sendo, por isso, uma mais valia para a investigação.

Para atingir os objetivos da investigação irei necessitar de:

- Aplicar um inquérito por questionário aos docentes do Centro Escolar;
- Entrevistar quatro docentes do Centro Escolar (um do pré-escolar, um do 1.º ciclo, um de educação especial e a coordenadora do estabelecimento);
- Consultar alguns documentos: Projeto Educativo de Agrupamento, Relatório de Avaliação Externa, Regulamento Interno, Regimento Interno do Centro Escolar e Plano Anual de Atividades.

Comprometo-me a garantir a confidencialidade e anonimato, tanto das pessoas entrevistadas como do agrupamento, na apresentação dos resultados da investigação.

Agradeço antecipadamente, encontrando-me disponível para prestar os esclarecimentos que V.ª Ex.ª considere pertinentes.

Atentamente,

[redacted], 4 de Novembro de 2015


(Paula Cristina Cardoso)

ANEXO N° IV

O TRABALHO COLABORATIVO NOS DOCUMENTOS INTERNOS DO AGRUPAMENTO

(Quadros síntese)

- **Projeto Educativo do Agrupamento – 2012/ 2015**
- **Relatório de Autoavaliação do Agrupamento – 2014/ 2015**
- **Análise dos principais assuntos abordados nas Atas de Conselho de Docentes de Estabelecimento**

Projeto Educativo do Agrupamento – 2012/ 2015

Área Organizacional

- “Melhorar os processos de supervisão pedagógica nos grupos e departamentos, incentivando o trabalho cooperativo entre os docentes”.

Relatório de Autoavaliação do Agrupamento – 2014/ 2015

Desenvolvimento Curricular (análise de todo o agrupamento)

- “Como pontos fortes é unânime (com uma única exceção) a referência ao tema do trabalho cooperativo/ colaborativo dos docentes (...) há claramente uma evolução positiva na autoavaliação deste tópico, quer no respeitante à articulação entre docentes do mesmo grupo/ departamento, quer até na articulação entre grupos e níveis/ ciclos de ensino”.

Opiniões manifestadas pelos inquiridos no âmbito do OQA 2015

- Há trabalho colaborativo entre docentes na elaboração/ partilha de recursos (67% Concordo/ concordo totalmente)
- Há trabalho colaborativo entre docentes na elaboração/ partilha de instrumentos de avaliação (70% concordo/ concordo totalmente)."

Análise dos principais assuntos abordados nas Atas de Conselho de Docentes de Estabelecimento

Ata nº 1 (setembro)	<ul style="list-style-type: none">• Análise do Regimento Interno de Estabelecimento e do Regimento do Conselho de Docentes.• Estruturação dos pontos a abordar na primeira reunião de Encarregados de Educação• Solicitação da professora bibliotecária a todos os docentes para darem sugestões para a atividade “Encontro com o autor”.• Pedido da Coordenadora de Estabelecimento a todos os titulares de turma para entregarem vários documentos atualizados.• Distribuição e registo dos docentes em grupos de trabalho para organização das atividades do Plano Anual de Atividades, do estabelecimento.
Ata nº 2 (dezembro)	<ul style="list-style-type: none">• Relato individual por parte de cada educadora sobre as crianças do seu grupo que irão ingressar o 1º ciclo no próximo ano letivo, abordando aspetos como: crianças com necessidades educativas especiais, crianças com adiamento escolar e matrícula condicional, potencialidades e dificuldades gerais de grupo e específicas das crianças.• Relato dos docentes a lecionar o 1º ano, abordando os fatores que condicionam o sucesso das aprendizagens dos alunos, com destaque para os alunos condicionais e as dificuldades que manifestam com a entrada precoce no primeiro ciclo (por opção dos respetivos encarregados de educação).
Ata nº 3 (março)	<ul style="list-style-type: none">• Relato individual por parte de cada educadora sobre as crianças do seu grupo que irão ingressar o 1º ciclo no próximo ano letivo, abordando aspetos como: crianças com necessidades educativas especiais, crianças com adiamento escolar e matrícula condicional, potencialidades e dificuldades gerais de grupo e específicas das crianças.• Relato dos docentes a lecionar o 1º ano, abordando os fatores que condicionam o sucesso das aprendizagens dos alunos.• Transmissão de informações gerais sobre questões práticas relativas ao funcionamento e organização do trabalho no Centro Escolar
Ata nº 4 (julho)	<ul style="list-style-type: none">• Apresentação do Plano de Promoção do Sucesso para o Ensino Básico e das medidas a implementar no 1º ciclo neste âmbito.• Apresentação das medidas de articulação entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo, que irão incidir na identificação e definição do que é estruturante para os alunos com cinco anos de idade, de modo a que estes desenvolvam aptidões que permitam uma melhor adaptação ao 1º ciclo, bem como na realização de mais atividades em articulação entre os dois níveis de ensino• Transmissão de informações gerais sobre questões práticas relativas ao funcionamento e organização do trabalho no Centro Escolar
Ata nº 5 (julho)	<ul style="list-style-type: none">• Relato individual por parte de cada educadora sobre as crianças do seu grupo que irão ingressar o 1º ciclo no próximo ano letivo, abordando aspetos como: crianças com necessidades educativas especiais, crianças com adiamento escolar e matrícula condicional, potencialidades e dificuldades gerais de grupo e específicas das crianças.• Algumas sugestões na distribuição das crianças para a constituição de turmas

ANEXO Nº V
INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES

Caro(a) colega:

O presente inquérito destina-se ao desenvolvimento de um projeto de investigação, integrado no Mestrado em Supervisão e Orientação da Prática Profissional, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e tem por objetivo conhecer as dinâmicas de trabalho colaborativo entre os docentes de um Centro Escolar – perceções e práticas.

O presente questionário é anónimo e confidencial, pelo que lhe solicitamos a máxima sinceridade nas respostas. Comprometemo-nos, por razões de ética e deontologia profissionais, a fazer uso dos dados recolhidos somente para fins da presente investigação educacional, não os divulgando para quaisquer outros fins.

Agradecemos, desde já, a sua colaboração.

I – DADOS DE CARATERIZAÇÃO

Preencha com uma X, de acordo com a sua situação.

1 - Sexo:

Masculino ☐

Feminino ☐

2 - Idade:

Até 30 anos ☐

31 a 40 anos ☐

41 a 50 anos ☐

51 anos ou mais ☐

3 – Habilitações:

Bacharelato ☐

Licenciatura ☐

Mestrado ☐

Doutoramento ☐

4 - Situação profissional:

QA/QE ☐

QZP ☐

Contratado ☐

5 – Grupo de recrutamento :

100 (pré-escolar) ☐

110 (1º Ciclo) ☐

6 – Número de anos de docência:

Até 5 anos ☐

6 a 15 anos ☐

16 a 24 anos ☐

25 anos ou mais ☐

7 – Há quanto tempo trabalha neste Centro Escolar (inclua o atual):

Este é o 1º ano ☐

Entre 1 e 4 anos ☐

Há 5 ou mais anos ☐

II – TRABALHO COLABORATIVO

1- O que entende por trabalho colaborativo?

Responda às seguintes questões considerando apenas a forma como desenvolve o seu trabalho docente neste Centro Escolar.

Por favor, assinale a sua opinião com uma X, em cada uma das afirmações, de acordo com a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca

2- Habitualmente, como realiza o seu trabalho docente?	1	2	3	4	5
Trabalha individualmente					
Trabalha com um(a) colega ou um pequeno grupo com quem sente mais afinidade e mantém uma relação positiva					
Trabalha com vários(as) colegas que lecionam o mesmo ano de escolaridade/ nível de ensino					
Trabalha com colegas de outro nível de ensino (pré-escolar/ 1º ciclo)					

3- Qual o seu posicionamento face ao trabalho colaborativo?	1	2	3	4	5
Realiza esse tipo de trabalho por iniciativa própria					
Realiza esse tipo de trabalho quando lhe é atribuído, mas fá-lo com gosto					
Realiza esse tipo de trabalho apenas quando lhe é atribuído, mas fá-lo contrariado					
Prefere trabalhar sozinho(a)					

1 Sempre	2 Muitas vezes	3 Algumas vezes	4 Raramente	5 Nunca
-------------	-------------------	--------------------	----------------	------------

4- Com que frequência ocorrem as seguintes situações quando está integrado(a) numa equipa de trabalho docente?	1	2	3	4	5
Interação, diálogo e partilha, numa relação não hierarquizada					
Reciprocidade positiva, confiança mútua e segurança					
Compromisso e interdependência forte					
Questionamento, disposição para a crítica e reflexão					
Negociação, procura consensos e construção mútua de soluções					
Corresponsabilidade das decisões					
Aperfeiçoamento individual e coletivo					
Outra. Especifique : _____					

5- Com que frequência trabalha de forma colaborativa nas seguintes situações?	1	2	3	4	5
Reuniões de estabelecimento					
Reuniões de departamento / Reuniões de conselho de docentes					
Reuniões de articulação (Pré-escolar – 1º ciclo)					
Grupo de trabalho estipulado para atividades do PAA					
Trabalho a pares ou de pequeno grupo <u>estipulado</u> para planificar ou desenvolver atividades em contexto de sala					
Trabalho a pares ou de pequeno grupo, realizado <u>por iniciativa própria</u> , para planificar ou desenvolver atividades em contexto de sala					
Situações informais e espontâneas (durante a hora de almoço ou após componente letiva)					
Outra. Especifique : _____					

1 Sempre	2 Muitas vezes	3 Algumas vezes	4 Raramente	5 Nunca
-------------	-------------------	--------------------	----------------	------------

6- Qual a frequência com que desenvolve, de forma colaborativa, as seguintes tarefas?	1	2	3	4	5
Análise e discussão de legislação proveniente do Ministério da Educação					
Elaboração de documentos					
Planificação de atividades para o grupo / Planificação de aulas para a turma					
Procura de soluções para problemas comuns					
Troca de ideias no âmbito de estratégias pedagógicas					
Construção partilhada de material didático-pedagógico					
Partilha de material didático-pedagógico					
Atividades de articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo					
Avaliação de alunos/ crianças					
Análise e reflexão de práticas curriculares					
Identificação conjunta das necessidades de formação dos educadores / professores					
Outra. Especifique : _____					

7- Aponte uma situação de trabalho colaborativo (entre pares, em pequeno ou grande grupo) ocorrida este no letivo ou em anteriores, neste Centro Escolar, que considere ter contribuído favoravelmente para o seu desenvolvimento profissional.

Mencione as principais razões pela qual tem essa opinião.

Situação : _____

Principais razões : _____

1 Sempre	2 Muitas vezes	3 Algumas vezes	4 Raramente	5 Nunca
-------------	-------------------	--------------------	----------------	------------

8- Qual a sua perceção sobre o clima relacional existente entre os docentes?	1	2	3	4	5
De Amizade					
De Indiferença					
De Entreaajuda					
De Conflito					
De Confiança					
De Rivalidade					
Outra. Especifique : _____					

9 - Qual o grau de frequência com que a Coordenadora de Estabelecimento efetua as seguintes ações?	1	2	3	4	5
Fomenta o sentimento de pertença					
Fomenta a unidade e a coesão entre todos os docentes					
Facilita os recursos necessários ao desenvolvimento da colaboração docente					
Estimula a partilha de ideias e expetativas					
Reconhece e valoriza o empenho dos docentes na consecução dos objetivos delineados					
Promove a identificação e resolução conjunta de problemas					
Promove relações amistosas e de confiança entre os docentes.					
Promove a participação e reflexão dos docentes					
Estimula o trabalho colaborativo entre os docentes					
Outra. Especifique : _____					

1	2	3	4	5
Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca

10- Quais os maiores obstáculos à realização do trabalho colaborativo neste centro escolar?	1	2	3	4	5
Existência de uma cultura individualista					
Falta de espaços físicos para reunir e trabalhar colaborativamente					
Excessivo trabalho burocrático					
Dimensão exagerada dos grupos de trabalho nas reuniões					
Dificuldade em reunir em tempos comuns (falta de tempo/ incompatibilidade de horários)					
Trabalho docente muito centralizado no cumprimento curricular					
Falta de motivação					
Receio de exposição (evitar ouvir críticas)					
Divergências pessoais					
Divergências profissionais e concepções pedagógicas					
Falta de uma liderança fomentadora do trabalho colaborativo					
Outra. Especifique : _____					

11 – Considerando o trabalho colaborativo realizado neste centro escolar, qual o grau de frequência com que ocorrem os contributos abaixo mencionados?	1	2	3	4	5
Estimula a confiança entre os elementos do grupo					
Fomenta o sentimento de pertença					
Aciona a identificação e resolução de problemas					
Permite dar e receber apoio					
Promove a partilha de materiais, conhecimentos e a divulgação das práticas					
Promove a partilha, a equidade e a corresponsabilização					
Impulsiona a melhoria das práticas pedagógicas					
Contribui para um ambiente de trabalho mais satisfatório e produtivo					
Favorece a construção de conhecimento e o desenvolvimento profissional dos docentes					
Outra. Especifique : _____					

Obrigada pela sua colaboração.

ANEXO Nº VI
QUADROS DE ANÁLISE DE CONTEÚDO – QUESTÃO Nº 1 DO
INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Resultados à pergunta nº 1 do inquérito: O que entende por trabalho colaborativo?

Educadores de infância

I1 “Trabalho com os pares desde a planificação, execução e avaliação.”

I2 “Trabalho realizado entre membros de uma mesma equipa, em igualdade, com vista à consecução de objetivos comuns.”

I3 “Trabalho caracterizado pela partilha de ideias com o intuito de alcançar resultados ligados a uma meta comum. Partilha de ideias e informações entre membros de uma equipa”.

I4 “Distribuição de tarefas para serem realizadas em grupos de profissionais de forma a solucionar problemas, construir projetos, etc, em colaboração e negociação entre pares”.

I5 “Trabalho em equipa. Interajuda”

I6 “Partilha de ideias/ experiências e reflexão sobre as situações/ práticas que têm como objetivo melhorar o desempenho de cada um relativamente às funções que lhe são atribuídas”.

Professores do 1º ciclo

I7 “Trabalho feito na partilha de saberes e de experiências vividas. Baseado no ditado “Duas cabeças pensam melhor que uma.”

I8 (Não respondeu)

I9 “No trabalho colaborativo o conhecimento é construído conjuntamente e negociado entre todos”.

I10 “Trabalho realizado com outros colegas”

I11 (Não respondeu)

I12 “Toda a prática pedagógica partilhada pelo grupo de recrutamento (...) articulação nas atividades do PAA, articulando com outro grupo de recrutamento. No grupo de recrutamento 110 a articulação/ coadjuvação de colegas entre outra turma também se considera colaboração no caminho do sucesso escolar”.

I13 “O trabalho em que cada um entre os seus pares, dá e partilha o melhor de si e dos seus conhecimentos, participando, refletindo e acrescentando algo.”

I14 “Trabalho feito em parceria com outros docentes com um objetivo comum.”

I15 (Não respondeu)

I16 “Um trabalho de partilha, de mudança e de aceitação de novas ideias”

QUADROS DE ANÁLISE AOS RESULTADOS DA QUESTÃO Nº 1 DO INQUÉRITO

CATEGORIA	INDICADORES
Relação não hierarquizada	<p><i>“Trabalho com os pares (...)”</i></p> <p><i>“Trabalho realizado entre membros de uma mesma equipa, em igualdade (...)”</i></p> <p><i>“Trabalho em equipa.”</i></p> <p><i>“Trabalho realizado com outros colegas (...)”</i></p> <p><i>“(...) em colaboração e negociação entre pares”.</i></p> <p><i>“O trabalho em que cada um entre os seus pares (...)”,</i></p> <p><i>“Trabalho feito em parceria com outros docentes (...)”</i></p>
Interação e partilha	<p><i>“Trabalho caracterizado pela partilha de ideias.(...)”</i></p> <p><i>“Partilha de ideias e informações entre membros de uma equipa”.</i></p> <p><i>“Partilha de ideias/ experiências (...)”</i></p> <p><i>“Trabalho feito na partilha de saberes e de experiências vividas.”</i></p> <p><i>“ Duas cabeças pensam melhor que uma.”</i></p> <p><i>“Toda a prática pedagógica partilhada pelo grupo de recrutamento (...) articulação nas atividades”</i></p> <p><i>“ (...) dá e partilha o melhor de si e dos seus conhecimentos”</i></p> <p><i>“Um trabalho de partilha,(...)”</i></p>
Reciprocidade positiva (negociação e interajuda)	<p><i>“(...) em colaboração e negociação entre pares”.</i></p> <p><i>“(...) o conhecimento é (...) negociado entre todos”.</i></p> <p><i>“Interajuda”</i></p>
Reflexão	<p><i>“(...) reflexão sobre as situações/ práticas”</i></p> <p><i>“(...)”participando, refletindo e acrescentando algo.”</i></p>
Concretização de objetivos comuns e construção mútua de soluções	<p><i>“Distribuição de tarefas para serem realizadas em grupos de profissionais de forma a solucionar problemas, construir projetos, etc”</i></p> <p><i>“ (...) o conhecimento é construído conjuntamente (...) entre todos”.</i></p> <p><i>“(...) com um objetivo comum.”</i></p> <p><i>“(...) com o intuito de alcançar resultados ligados a uma meta comum ”</i></p> <p><i>“ (...) com vista à consecução de objetivos comuns.”</i></p>
Aperfeiçoamento individual e coletivo.	<p><i>“(...) têm como objetivo melhorar o desempenho de cada um relativamente às funções que lhe são atribuídas”.</i></p> <p><i>“(...) de mudança e de aceitação de novas ideias”</i></p>

ANEXO N° VII
QUADROS DE ANÁLISE DE CONTEÚDO – QUESTÃO N° 7 DO
INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Resultados à pergunta nº 7 do inquérito: Situação de trabalho colaborativo ocorrida neste Centro Escolar, que considere ter contribuído favoravelmente para o seu desenvolvimento profissional.

**Educadores
de infância**

I1 “Semana dos Afetos”

“Enriquecimento profissional e pessoal, troca de saberes, envolvimento de toda a comunidade educativa, repercussão positiva nas crianças”

I2 “Alteração dos documentos de diagnóstico e avaliação das crianças”

Reflexão conjunta sobre os objetivos do trabalho pedagógico e de avaliação no pré-escolar e partilha de tarefas”

I3 “Reuniões de departamento”

Partilha de problemas, estratégias e melhor conhecimento do trabalho que cada educadora faz. Aprendo com essa partilha”.

I4 “Aulas de psicomotricidade”

Partilha de ideias, saberes, alegrias e momentos menos bons”.

I5 (Não respondeu)

I6 “Preparação da Festa de Natal”

“Partilha de ideias, concretização dessas ideias e reflexão/ avaliação dessa atividade após feedback recebido dos docentes”.

**Professores
do 1º ciclo**

I7 “Planificação antecipada”

I8 (Não respondeu)

I9 “Festa de Natal”

“Partilha de experiências, conhecimentos”.

I10 “Planificações elaboração de material didático, fichas”

Partilha de ideias, materiais, de conhecimentos”

I11 “Preparação/ organização de uma Festa na escola”

I12 “Criação de coordenação de ano”

“Contribui para uma maior unificação do grupo de trabalho, conteúdos lecionados ao mesmo tempo, instrumentos de avaliação iguais”

I13 “Planificações, festas, atividades do PAA”

A Partilha de ideias contribui sempre para o desenvolvimento profissional de cada professor.”

I14 “Elaboração de fichas de avaliação”

“Aferir tendo em conta objetivos comuns.”

I15 “Planificações, preparação de fichas”

I16 “Planificação anual da parte curricular”

“Preparação atempada e adequada da planificação, permitindo uma gestão adequada ao ritmo dos alunos”.

QUADROS DE ANÁLISE AOS RESULTADOS DA QUESTÃO Nº7 DO INQUÉRITO

CATEGORIA	INDICADORES
Atividades PAA	<i>“Semana dos Afetos”</i> <i>“Preparação da Festa de Natal”</i> <i>“Festa de Natal”</i> <i>“Preparação/ organização de uma Festa na escola”</i> <i>“(…) festas, atividades do PAA”</i>
Reuniões formais	<i>“Reuniões de departamento”</i>
Grupos de trabalho criados para realizar determinada tarefa	<i>“Alteração dos documentos de diagnóstico e avaliação das crianças”</i> <i>“Planificação antecipada”</i> <i>“Planificações, elaboração de material didático, fichas”</i> <i>“Planificações (...)”</i> <i>“Criação de coordenação de ano”</i> <i>“Elaboração de fichas de avaliação”</i> <i>“Planificações, preparação de fichas”</i> <i>“Planificação anual da parte curricular”</i>
“Aulas” partilhadas	<i>“Aulas de psicomotricidade”</i>

CATEGORIA	INDICADORES
Sentimento de pertença	<i>“(…) maior unificação do grupo de trabalho”</i>
Dar e receber apoio	<i>“(…) partilha de tarefas”</i>
Partilha de materiais, conhecimentos e divulgação de práticas	<i>“(…) troca de saberes”</i> <i>“Partilha de problemas, estratégias e melhor conhecimento do trabalho que cada educadora faz. Aprendo com essa partilha.”</i> <i>“Partilha de ideias, saberes, alegrias e momentos menos bons”.</i> <i>“Partilha de ideias(…)”</i> <i>“Partilha de experiências, conhecimentos”.</i> <i>“Partilha de ideias, materiais, de conhecimentos”</i> <i>“Partilha de ideias (...)”</i> <i>“(…) conteúdos lecionados ao mesmo tempo, instrumentos de avaliação iguais”</i> <i>“Aferir tendo em conta objetivos comuns”</i>
Reflexão conjunta	<i>“Reflexão conjunta sobre os objetivos do trabalho pedagógico e de avaliação no pré-escolar”</i> <i>“(…) reflexão/ avaliação”</i>
Melhoria das práticas pedagógicas	<i>“(…) repercussão positiva nas crianças”</i> <i>“(…) permitindo uma gestão adequada ao ritmo dos alunos”</i>
Construção de conhecimento e desenvolvimento profissional	<i>“Enriquecimento profissional e pessoal (...)”</i> <i>“(…) desenvolvimento profissional de cada professor”</i>

ANEXO N° VIII
GUIÕES DAS ENTREVISTAS

- **Guião da entrevista à Coordenadora de Estabelecimento**
- **Guião da entrevista à Educadora de Infância**
- **Guião da entrevista à professora de 1º ciclo**

GUIÃO DA ENTREVISTA À COORDENADORA DE ESTABELECIMENTO DO CENTRO ESCOLAR

OBJETIVOS	QUESTÕES
LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA E MOTIVAÇÃO DO ENTREVISTADO	
Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Informar a entrevistada, em termos gerais, sobre o nosso trabalho de investigação: tema e objetivos do mesmo; ▪ Solicitar a ajuda da entrevistada, uma vez que o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho; ▪ Assegurar o carácter confidencial das informações fornecidas pela entrevistada; ▪ Solicitar autorização para a gravação em áudio da entrevista.
BLOCO TEMÁTICO A – CARATERIZAÇÃO DA ENTREVISTADA	
- Caraterizar a entrevistada	<p>Q1 – Qual é a sua formação académica de base?</p> <p>Q2 – Possui outra formação suplementar? Em que área?</p> <p>Q3 – Quantos anos tem de serviço?</p> <p>Q4 – Há quantos anos está neste agrupamento? E neste Centro Escolar ?</p> <p>Q5 – Há quanto tempo é coordenadora de estabelecimento?</p> <p>Q6 – Acumula este cargo com outras funções? Quais?</p>
BLOCO TEMÁTICO B – CONTEXTO PROFISSIONAL	
- Identificar a perceção da entrevistada sobre a cultura docente e clima de escola (Centro Escolar)	<p>Q7 – Na sua opinião, o que distingue este Centro Escolar de outras escolas que conhece? Refira-se a aspetos positivos e negativos.</p> <p>Q8 – Como definiria o clima relacional entre os docentes deste centro escolar?</p> <p>Q9 – Na sua opinião, de uma maneira geral, os docentes gostam de trabalhar neste Centro Escolar? Porquê?</p> <p>Q10 – O que gostaria que fosse diferente neste Centro Escolar?</p>
BLOCO TEMÁTICO B – TIPO DE LIDERANÇA	
- Identificar a perceção da entrevistada sobre o seu tipo de liderança enquanto coordenadora do Centro Escolar	<p>Q11 – Quantos pessoas (docentes e não docentes) trabalham diariamente neste centro escolar, e como consequência tem que coordenar ?</p> <p>Q12 – Como se definiria enquanto coordenadora ?</p> <p>Q13 – Quais os seus principais objetivos enquanto coordenadora?</p> <p>Q14 – Quais as maiores dificuldades e desafios enquanto coordenadora?</p> <p>Q15 – No exercício das suas funções procura promover o trabalho colaborativo entre os docentes? Especifique com alguns exemplos.</p> <p>Q16 – Habitualmente nas suas funções enquanto coordenadora, quais as atividades ou tarefas que realiza de forma colaborativa?</p>
BLOCO TEMÁTICO C – PERCEÇÃO DE TRABALHO COLABORATIVO	
- Identificar a opinião da entrevistada sobre o trabalho colaborativo	<p>Q17 – O que entende por trabalho colaborativo?</p> <p>Q18 – Considera a colaboração entre docentes importante? Porquê?</p>

BLOCO TEMÁTICO D – PRÁTICAS COLABORATIVAS NO CENTRO ESCOLAR	
- Averiguar como é implementado o trabalho colaborativo no Centro Escolar	<p>Q19 – De um modo geral, considera que neste Centro Escolar, os docentes habitualmente trabalham de forma colaborativa? Justifique?</p> <p>Q20 – Na sua opinião, de um modo geral, como surgem ou como se formam as equipas para trabalhar colaborativamente? Normalmente surgem de forma espontânea e por iniciativa própria ou nas situações em que necessitam realizar determinada atividade que implique um grupo de trabalho.</p> <p>Q21 – Na sua opinião, quais as atividades ou tarefas em que os docentes mais trabalham de forma colaborativa?</p>
- Averiguar quais as características do trabalho colaborativo no Centro Escolar	<p>Q22 – Considera que nas reuniões às quais preside ocorre trabalho colaborativo? Porquê?</p> <p>Q23 – Na sua opinião, há diferenças de atuação relativamente ao trabalho colaborativo realizado na educação pré-escolar e no 1º ciclo? Justifique.</p> <p>Q24 – Considera importante a realização de atividades de articulação entre as educadoras e os professores do 1º ciclo? Porquê?</p> <p>Q25 – Habitualmente, quais as atividades de articulação entre as educadoras e os professores 1º ciclo?</p> <p>Q26 – Na sua opinião o facto dos dois níveis de ensino funcionarem no mesmo espaço físico, na prática tem contribuído para uma maior articulação entre estes dois níveis de ensino?</p>
BLOCO TEMÁTICO E – OBSTÁCULOS E CONTRIBUTOS RELATIVOS AO TRABALHO COLABORATIVO NO CENTRO ESCOLAR	
- Identificar os obstáculos à concretização do trabalho colaborativo no Centro Escolar	<p>Q27 – Enquanto coordenadora, quais são as principais condicionantes que enfrenta na promoção do trabalho colaborativo?</p> <p>Q28 – Na sua opinião, quais os maiores obstáculos à realização de trabalho colaborativo entre os docentes neste Centro Escolar?</p> <p>Q29 – E relativamente à articulação entre as educadoras de infância e os professores do 1º ciclo deste Centro Escolar, quais as dificuldades?</p>
- Identificar os contributos do trabalho colaborativo no Centro Escolar	<p>Q30 – Considerando todos os anos que trabalha neste Centro Escolar, gostaria que referisse uma experiência de trabalho colaborativo, ocorrida neste Centro Escolar que tenha tido:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) uma repercussão importante na aprendizagem dos alunos. Justifique. b) uma repercussão importante no desenvolvimento profissional dos docentes envolvidos. Justifique. c) Uma repercussão importante na comunidade educativa. Justifique.
	<p>Q31 – Tendo em conta a sua experiência profissional e a problemática em estudo, considera importante salientar mais algum aspeto?</p> <p>Agradecer a disponibilidade, atenção e amabilidade.</p>

GUIÃO DA ENTREVISTA À EDUCADORA DE INFÂNCIA – EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

OBJETIVOS	QUESTÕES
LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA E MOTIVAÇÃO DO ENTREVISTADO	
Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Informar a entrevistada, em termos gerais, sobre o nosso trabalho de investigação: tema e objetivos do mesmo; ▪ Solicitar a ajuda da entrevistada, uma vez que o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho; ▪ Assegurar o carácter confidencial das informações fornecidas pela entrevistada; ▪ Solicitar autorização para a gravação em áudio da entrevista.
BLOCO TEMÁTICO A – CARATERIZAÇÃO DA ENTREVISTADA	
- Caraterizar a entrevistada	Q1 - Qual é a sua formação académica de base? Q2 - Possui outra formação suplementar? Em que área? Q3 - Quantos anos tem de serviço? Q4 - Há quantos anos está neste Agrupamento? Q5 - E neste Centro Escolar ?
BLOCO TEMÁTICO B – CONTEXTO PROFISSIONAL	
- Identificar a perceção da entrevistada sobre a cultura docente e clima de escola (Centro Escolar)	Q6 - Gosta de trabalhar neste Centro Escolar? Porquê? Q7 - Na sua opinião, o que distingue este Centro Escolar de outros jardins de infância que conhece? Refira-se a aspetos positivos e negativos. Q8 - Como definiria o clima relacional entre os docentes deste centro escolar? Q9 - O que gostaria que fosse diferente neste Centro Escolar? Q10 - De um modo geral, considera que neste Centro Escolar, os docentes habitualmente trabalham de forma colaborativa? Justifique? Q11 - Na sua opinião, quais as atividades ou tarefas que as educadoras de infância deste centro escolar habitualmente fazem de forma colaborativa?
- Identificar a perceção da entrevistada sobre o tipo de liderança exercida pela coordenadora do Centro Escolar	Q12 - Como definiria o tipo de liderança da coordenadora deste estabelecimento? Q13 - Considera a ação da coordenadora de estabelecimento mobilizadora do trabalho colaborativo? Porquê?
BLOCO TEMÁTICO C – PERCEÇÃO DE TRABALHO COLABORATIVO	
- Identificar a opinião da entrevistada sobre o trabalho colaborativo	Q14 - O que entende por trabalho colaborativo? Q15 - Considera a colaboração entre docentes importante? Porquê?
BLOCO TEMÁTICO D – PRÁTICAS COLABORATIVAS NO CENTRO ESCOLAR	
- Averiguar a opinião da entrevistada sobre a forma como é implementado o	Q16 - Quando trabalha em equipa, fá-lo mais vezes por opção própria ou porque esse tipo de trabalho lhe é atribuído? Porquê? Q17 - Quando opta por realizar um trabalho de forma colaborativa por

trabalho colaborativo no Centro Escolar	iniciativa própria, quais os critérios para a escolha do(s) colega(s) com quem realiza esse trabalho?
- Averiguar a opinião da entrevistada sobre as características do trabalho colaborativo no Centro Escolar	<p>Q18 - Quando trabalha de forma colaborativa <u>por iniciativa própria</u>, qual o tipo de relação que se estabelece na interação entre os membros que constituem essa equipa?</p> <p>Q19 – E quando o grupo é <u>constituído formalmente</u> para a realização de determinada atividade ou tarefa, qual o tipo de relação que se estabelece na interação entre os membros que constituem essa equipa?</p> <p>Q20 - Habitualmente quais as atividades ou tarefas que realiza de forma colaborativa?</p> <p>Q21 - Nas reuniões em que participa neste centro escolar, considera que há trabalho colaborativo? Porquê?</p> <p>Q22 - E de forma informal, como por exemplo durante a hora de almoço ou após as atividades letivas, ocorre trabalho colaborativo para planificar atividades, resolver problemas dos alunos...? Dê exemplos práticos.</p> <p>Q23 - Considera importante a realização de atividades de articulação com as professoras do 1º ciclo? Porquê?</p> <p>Q24 - Na sua opinião o facto dos dois níveis de ensino funcionarem no mesmo espaço físico, na prática tem contribuído para uma maior articulação entre estes dois níveis de ensino?</p> <p>Q25 - Quais as atividades de articulação com o 1º ciclo que já realizou este ano?</p> <p>Q26 - E em anos anteriores, quer destacar alguma atividade de articulação com o 1º ciclo que tenha realizado e que considere que tenha sido particularmente positiva.</p>
BLOCO TEMÁTICO E – OBSTÁCULOS E CONTRIBUTOS RELATIVOS AO TRABALHO COLABORATIVO NO CENTRO ESCOLAR	
- Indagar a opinião da entrevistada sobre os obstáculos ao trabalho colaborativo no Centro Escolar	<p>Q27 - Na sua opinião, quais os obstáculos à realização de trabalho colaborativo entre as educadoras de infância neste Centro Escolar?</p> <p>Q28 - Quais os obstáculos à realização de trabalho colaborativo entre as educadoras e os professores do 1º ciclo deste Centro Escolar?</p>
- Indagar a opinião da entrevistada sobre os contributos do trabalho colaborativo no Centro Escolar	<p>Q29 – Considerando todos os anos que trabalha neste Centro Escolar, gostaria que referisse:</p> <p>a) uma experiência de trabalho colaborativo em que tenha participado, e tenha tido uma repercussão importante na aprendizagem dos seus alunos. Justifique.</p> <p>b) uma experiência de trabalho colaborativo em que tenha participado, e tenha tido uma repercussão importante no seu desenvolvimento profissional. Justifique.</p> <p>c) uma experiência de trabalho colaborativo que, na sua opinião, tenha tido uma repercussão importante na comunidade educativa.</p>
	<p>Q30 - Tendo em conta a sua experiência profissional e a problemática em estudo, considera importante salientar mais algum aspeto?</p> <p>Agradecer a disponibilidade, atenção e amabilidade.</p>

GUIÃO DA ENTREVISTA À PROFESSORA – 1º CICLO ENSINO BÁSICO

OBJETIVOS	QUESTÕES
LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA E MOTIVAÇÃO DO ENTREVISTADO	
Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Informar a entrevistada, em termos gerais, sobre o nosso trabalho de investigação: tema e objetivos do mesmo; ▪ Solicitar a ajuda da entrevistada, uma vez que o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho; ▪ Assegurar o carácter confidencial das informações fornecidas pela entrevistada; ▪ Solicitar autorização para a gravação em áudio da entrevista.
BLOCO TEMÁTICO A – CARATERIZAÇÃO DA ENTREVISTADA	
- Caraterizar a entrevistada	<p>Q1 - Qual é a sua formação académica de base?</p> <p>Q2 - Possui outra formação suplementar? Em que área?</p> <p>Q3 - Quantos anos tem de serviço?</p> <p>Q4 - Há quantos anos está neste agrupamento?</p> <p>Q5 - E neste Centro Escolar ?</p>
BLOCO TEMÁTICO B – CONTEXTO PROFISSIONAL	
- Identificar a perceção da entrevistada sobre a cultura docente e clima de escola (Centro Escolar)	<p>Q6 - Gosta de trabalhar neste Centro Escolar? Porquê?</p> <p>Q7 - Na sua opinião, o que distingue este Centro Escolar de outras escolas que conhece? Refira-se a aspetos positivos e negativos.</p> <p>Q8 - Como definiria o clima relacional entre os docentes deste centro escolar?</p> <p>Q9 - O que gostaria que fosse diferente neste Centro Escolar?</p> <p>Q10 - De um modo geral, considera que neste Centro Escolar, os docentes habitualmente trabalham de forma colaborativa? Justifique?</p> <p>Q11 - Na sua opinião, quais as atividades ou tarefas que os professores do 1º ciclo deste centro escolar habitualmente fazem de forma colaborativa?</p>
- Identificar a perceção da entrevistada sobre o tipo de liderança exercida pela coordenadora do Centro Escolar	<p>Q12 - Como definiria o tipo de liderança da coordenadora deste estabelecimento?</p> <p>Q13 - Considera a ação da coordenadora de estabelecimento mobilizadora do trabalho colaborativo? Porquê?</p>
BLOCO TEMÁTICO C – PERCEÇÃO DE TRABALHO COLABORATIVO	
- Identificar a opinião da entrevistada sobre o trabalho colaborativo	<p>Q14 - O que entende por trabalho colaborativo?</p> <p>Q15 - Considera a colaboração entre docentes importante? Porquê?</p>
BLOCO TEMÁTICO D – PRÁTICAS COLABORATIVAS NO CENTRO ESCOLAR	
- Averiguar como é implementado o trabalho colaborativo no Centro Escolar	<p>Q16 - Quando trabalha em equipa, fá-lo mais vezes por opção própria ou porque esse tipo de trabalho lhe é atribuído? Porquê?</p> <p>Q17 - Quando opta por realizar um trabalho de forma colaborativa por</p>

	iniciativa própria, quais os critérios para a escolha do(s) colega(s) com quem realiza esse trabalho?
- Averiguar quais as características do trabalho colaborativo no Centro Escolar	<p>Q18 - Quando trabalha de forma colaborativa <u>por iniciativa própria</u>, qual o tipo de relação que se estabelece na interação entre os membros que constituem essa equipa?</p> <p>Q19 - E quando o grupo é <u>constituído formalmente</u> para a realização de determinada atividade ou tarefa, qual o tipo de relação que se estabelece na interação entre os membros que constituem essa equipa?</p> <p>Q20 - Habitualmente quais as atividades ou tarefas que realiza de forma colaborativa?</p> <p>Q21 - Nas reuniões em que participa neste centro escolar, considera que há trabalho colaborativo? Porquê?</p> <p>Q22 - E de forma informal, como por exemplo durante a hora de almoço ou após as atividades letivas, ocorre trabalho colaborativo para planificar atividades, resolver problemas dos alunos...? Dê exemplos práticos.</p> <p>Q23 - E a coadjuvação, implementada este ano, como tem sido essa experiência de trabalho com outra colega? Tem ocorrido trabalho colaborativo? Na prática como se concretiza?</p> <p>Q24 - Considera importante a realização de atividades de articulação com as educadoras? Porquê?</p> <p>Q25 - Na sua opinião o facto dos dois níveis de ensino funcionarem no mesmo espaço físico, na prática tem contribuído para uma maior articulação entre estes dois níveis de ensino?</p> <p>Q26 - Quais as atividades de articulação com o pré-escolar que já realizou este ano?</p> <p>Q27 - E em anos anteriores, quer destacar alguma atividade de articulação com o pré-escolar que tenha realizado e que considere que tenha sido particularmente positiva.</p>
BLOCO TEMÁTICO E – OBSTÁCULOS E CONTRIBUTOS RELATIVOS AO TRABALHO COLABORATIVO NO CENTRO ESCOLAR	
- Identificar os obstáculos à concretização do trabalho colaborativo no Centro Escolar	<p>Q28 - Na sua opinião, quais os obstáculos à realização de trabalho colaborativo entre os professores do 1º ciclo neste Centro Escolar?</p> <p>Q29 - Quais os obstáculos à realização de trabalho colaborativo entre as educadoras de infância e os professores do 1º ciclo deste Centro Escolar?</p>
- Identificar os contributos do trabalho colaborativo no Centro Escolar	<p>Q30 – Considerando todos os anos que trabalha neste Centro Escolar, gostaria que referisse:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) uma experiência de trabalho colaborativo em que tenha participado, e tenha tido uma repercussão importante na aprendizagem dos seus alunos. Justifique. b) uma experiência de trabalho colaborativo em que tenha participado, e tenha tido uma repercussão importante no seu desenvolvimento profissional. Justifique. c) uma experiência de trabalho colaborativo que, na sua opinião,

	tenha tido uma repercussão importante na comunidade educativa. Justifique.
	Q31 - Tendo em conta a sua experiência profissional e a problemática em estudo, considera importante salientar mais algum aspeto? Agradecer a disponibilidade, atenção e amabilidade.

ANEXO N° IX
PROTOCOLO DAS ENTREVISTAS

Protocolo de Entrevista

O presente protocolo define as condições orientadoras da participação das entrevistadas no estudo destinado à realização da dissertação intitulada “*Dinâmicas colaborativas entre docentes de um Centro Escolar da região de Lisboa: representações e práticas*”, no âmbito do Mestrado em Educação, na especialidade de *Supervisão e Orientação da Prática Profissional*, sob a orientação da Prof^a Doutora Maria João Mogarro do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

O estudo tem como objetivos:

- Caracterizar o contexto profissional do Centro Escolar.
- Conhecer as representações conceptuais de trabalho colaborativo dos docentes do Centro Escolar.
- Caracterizar as práticas colaborativas dos docentes do Centro Escolar.
- Conhecer as práticas colaborativas de articulação entre os docentes da educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico.
- Identificar obstáculos e benefícios do trabalho colaborativo no Centro Escolar.

Nesta investigação este protocolo estabelece os seguintes direitos das entrevistadas:

a. A participação nas entrevistas é feita de forma voluntária, tendo as entrevistadas a liberdade de recusar responder a qualquer questão ou recusar a sua participação, sem que haja necessidade de apresentar justificação.

b. As entrevistas serão realizadas em horário e local a acordar entre ambas as partes.

c. As entrevistas serão semiestruturadas em que se apresentam questões elaboradas a partir de um guião previamente concebido (do qual se dará previamente conhecimento às inquiridas). Contudo, a ordem das mesmas pode ser alterada no decorrer da entrevista consoante as respostas.

d. As entrevistas serão gravadas em suporte áudio, por questões de exatidão e rapidez.

e. O registo áudio será arquivado pessoalmente pela investigadora.

f. As entrevistadas têm a possibilidade de alterar alguma resposta após a sua transcrição.

g. As entrevistas serão transcritas e alguns excertos serão integrados no trabalho final, sendo o anonimato preservado.

h. Os participantes poderão aceder, caso o desejem, ao trabalho final.

i. Os dados recolhidos nos inquéritos serão utilizados para o uso académico no referido trabalho de investigação e em situações de divulgação do mesmo.

Declaro que concordo com as condições supra citadas.

A mestrandia

A entrevistada

_____ de _____ 2016

ANEXO N° X
CATEGORIAS DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Grelhas com as Categorias de Análise das Entrevistas

À PRIORI			À POSTERIORI	
Categoria	Subcategoria		Categoria	Subcategoria
Caraterização da entrevistada			Caraterização da entrevistada	
Contexto profissional no Centro Escolar	Cultura docente		Contexto profissional no Centro Escolar	Condições físicas
	Clima de escola			Cultura docente
	Liderança			Clima de escola
Representação conceptual				Liderança
	Conceito de trabalho colaborativo		Representação conceptual	Conceito de trabalho colaborativo
Práticas colaborativas	Implementação		Práticas colaborativas	Implementação
	Caraterísticas			Caraterísticas
Articulação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico			Articulação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico	
Obstáculos ao trabalho colaborativo			Obstáculos ao trabalho colaborativo	
Benefícios do trabalho colaborativo			Benefícios do trabalho colaborativo	

ANEXO Nº XI

**TRANSCRIÇÃO E CODIFICAÇÃO DA ENTREVISTA DA COORDENADORA DE
ESTABELECIMENTO**

TRANSCRIÇÃO E CODIFICAÇÃO DA ENTREVISTA À COORDENADORA DE ESTABELECIMENTO

BLOCOS DE PESQUISA	QUESTÕES	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	CÓDIGO - RECORTE
Caracterização da coordenadora de estabelecimento	Bloco A 1,2, 3, 4, 5,	Caraterização da coordenadora		
Caraterização do contexto profissional no Centro Escolar em estudo	Bloco B 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13	Contexto profissional do Centro Escolar	Condições físicas	
			Cultura docente	
			Clima de escola	
			Liderança	
Representação conceptual de trabalho colaborativo dos docentes participantes no estudo	Bloco C 14, 15	Representação conceptual	Conceito de trabalho colaborativo	
Caraterização das práticas colaborativas no Centro Escolar em estudo	Bloco D 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22	Práticas colaborativas	Implementação	
			Caraterísticas (Situações, Tarefas e Atividades)	
Identificação das práticas colaborativas de articulação entre os docentes da educação pré-escolar e do 1º no Centro Escolar em estudo	Bloco D 23, 24, 25, 26	Articulação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico		
Identificação dos obstáculos ao trabalho colaborativo no Centro Escolar em estudo	Bloco E 27, 28	Obstáculos ao trabalho colaborativo		
Identificação dos contributos do trabalho colaborativo no Centro Escolar em estudo	Bloco E 29	Benefícios do trabalho colaborativo		

Qual é a tua formação académica de base?

Licenciatura em professora do 1º ciclo.

Tens alguma formação suplementar?

Tenho Mestrado em Psicologia da Educação.

E quantos anos de serviço tens?

Tenho 17 anos de serviço. Estou à 7 anos no Centro Escolar, mas estou no agrupamento há 13.

Há quanto tempo és coordenadora de estabelecimento?

Tenho 1 ano de coordenadora de estabelecimento em acumulação com o cargo de professora titular de turma.

Para ti, o que distingue esta escola das outras?

Comparando com a escola da Vila... aqui é uma dinâmica completamente diferente. É um ambiente mais familiar, acabam as pessoas por trabalhar mais em conjunto do que aqui no Centro Escolar porque aqui somos muitos e também porque na escola da vila também só existe primeiro ciclo e no Centro Escolar existem muitas salas de 1º ciclo e o pré-escolar, o que também faz aqui com que exista uma diferença... entre as escolas. Aqui também temos maior número de alunos, de auxiliares, temos a Unidade de Autismo o que também faz aqui diferença, ou seja, temos aqui muitas mais valências, o que distingue das outras escolas.

Por tudo isso o ambiente é diferente, o que faz com que a nossa escola seja conhecida como uma escola mais parecida com uma EB2/3, ou seja, o ambiente é capaz de ser mais ... O que eu noto... principalmente o que os pais falam em comparação com a escola da vila e depois também quando vão para o 5º ano é que os nossos são mais autónomos, são mais desenrascados porque já estão habituados a um ambiente mais parecido com o que vão encontrar lá, por isso não sentem tanto o impacto como os que vão da escola da vila. Os meninos da vila e dos locais mais pequenos aqui à volta sentem mais porque, como estão tão protegidos, têm mais dificuldade de adaptação. Por outro lado, também se nota diferença e se reflete a nível dos comportamentos, nos meninos do Centro Escolar acaba por se notar comportamentos mais... mais agressivos.

No que diz respeito ao clima entre docentes aqui no Centro Escolar, como o definirias?

Não poderei dizer que seja bom do início até final do ano... nós somos muitos... Não podemos esquecer que temos quatro turmas por cada ano de escolaridade... Todos os professores com maneiras de pensar diferentes e que, por vezes, acaba por existir um choque de ideias. Mas ... apesar disso eu acho que o clima de um modo geral até é bom.

Eu acho que desde que abriu o Centro Escolar ... o que aconteceu é que no início parece que existia a ideia de que ia ser tudo muito cor de rosa, até porque levou tempo as pessoas perceberem que isto era tudo muito confuso e que tinham de se adaptar a uma realidade diferente. Nós estávamos separados, quando nos juntámos e começamos a ter 570 alunos ... ao princípio nós achávamos que nos íamos adaptar muito facilmente a esta realidade.

Pensavam que seria tudo cor de rosa porquê?

Porque aqui a escola tem muitas condições, porque tem não é? É uma maravilha para trabalharmos, mas depois começamos a perceber que é muita gente... temos que respeitar uma série de ideias de outras pessoas e aí é que eu acho que passámos por uma fase em que o clima não foi tão favorável. Foi uma fase em que a escola não tinha um ambiente que fosse agradável, ou seja, as pessoas tinham dificuldade em respeitar o espaço umas das outras.

Estás a referir-te só aos professores no 1º ciclo ou também às educadoras?

Eu sinto que o pré-escolar teve sempre um bocadinho à parte... e como estava um bocadinho à parte... aquela porta que está ali, divide 1º ciclo e pré-escolar...

Entre vocês o clima era diferente, mas vocês também passaram pelo mesmo, que foi: ok as condições são excelentes, as salas são ótimas, mas agora somos muitos a trabalhar. Mesmo aqui o funcionamento é completamente diferente: tivemos que aprender a partilhar o refeitório... o que não acontecia! Os recreios, ... ou seja, tudo.

A logística que nós temos que ter no centro escolar... eu acho que influenciou este clima menos propício, ou seja, eu acho que nós entramos aqui todos de uma forma muito positiva e feliz porque vínhamos para uma escola nova, vínhamos estreiar a escola e depois passamos por aquela fase em que parece que o casamento corre muito mal... uma fase em que tivemos dificuldade em nos adaptar.... Tivemos todos.

Eu agora acho que passamos para uma fase em que as pessoas se sentem mais à vontade para falar uns com os outros e o clima acaba por já não ser tão pesado. Atualmente, a maioria das pessoas gosta de trabalhar no centro escolar. Quando nós no 1º ciclo temos que escolher turmas, querem ficar no centro escolar ou quando as colegas vão embora, querem regressar. Por isso, isto não há de ser assim tão mau...

Não podemos esquecer que o nosso centro escolar, além de ser tão grande tem aqui uma característica que difere por exemplo do centro escolar de XXXXX, o facto de nós... o edifício não ajuda, o facto de ter dois andares... depois parece que estamos todos muito distantes... aquela porta, aquela porta ali que divide os dois lados. Mesmo lá em cima, quando nós entramos as entradas são separadas. Entramos para um lado 1º ciclo e para outro o pré-escolar... Comparando com o centro escolar de XXXX, lá é completamente diferente, é todo ele um piso térreo, mais pequeno, entram juntos e acaba por existir maior aproximação entre as pessoas.

Mas também a forma como o nosso estabelecimento está organizado... duas salas de professores separadas... parece que juntaram dois níveis de ensino e depois colocaram portas a dividir. Esta estrutura acaba por criar aqui aquela dificuldade que depois nós temos de articulação. Sete anos parece que acaba por ser pouco tempo para tanta adaptação...

O que é que gostarias que fosse diferente?

Eu enquanto professora do 1º ciclo e enquanto não era coordenadora... tinha a minha opinião sobre a coordenação. A coordenação anterior, respeito imenso e acho que é uma pessoa que tem todo o valor, mas olhando para as pessoas ou até a forma como eu via ou a forma como eu estava na escola, para mim, para a minha maneira de pensar, para os meus valores e para aquilo que sou eu, não me era agradável.

Isso eu gostava que mudasse, ou seja, eu gostava que as pessoas sorrissem, que viessem para aqui felizes, que trabalhassem como eu costumo dizer, com alegria no trabalho... que trabalhassem em conjunto. Eu gostava de terminar esta função e dizer: Olhem, as pessoas conseguem trabalhar em conjunto, vêm felizes para o trabalho, isto não é um peso... vêm motivadas, com um amor à camisola que vem de dentro e que não é imposto. O nosso trabalho já é tão burocrático e eu gostava que apesar de termos burocracia ... que fosse uma coisa mais leve... Não sei se me estou a fazer entender?

Sim..

E há outra coisa que eu gostava, mas que é muito difícil, muito difícil... que é o relacionamento com os pais. Continuo a achar que todos os centros escolares que conheço têm esta questão. Como nós somos uma escola tão grande, acabamos por não ter uma grande aproximação com os encarregados de educação. Nós acabamos por não falar com eles... participam pouco... temos pouco contacto. Mas isso é uma coisa difícil de conseguir... não sei se vou conseguir...

Sabes quem ouvir isto vai pensar que eu sou completamente idiota, mas sabes com quem é que eu me identifico? ... e tentei fazer isso o ano passado. O nosso presidente da república, porque é uma pessoa muito humana e aproxima as pessoas e ... identifico-me com ele... a forma dele estar. É assim que me defino. Eu não estou aqui para complicar a vida a ninguém, eu acho que sou humana, também pelo meu percurso de vida... colocar afeto no trabalho. Eu acho que não estou a pedir demais.

Eu não gosto que me tratem como se eu fosse superior aos outros. Não gosto. E quando o fazem eu tento dizer que não... ou aquela coisa: eu chego e as pessoas levantarem-se. Não

gosto. Não gosto porque eu sou uma pessoa igual às outras, não é porque passei a ser coordenadora que sou diferente. Por exemplo quando eu entro num sítio e as auxiliares levantam-se... Não gosto.

Quantas pessoas trabalham neste centro escolar?

Somos: 31 assistentes operacionais, mais 9 do fundo de desemprego; docentes somos 15 do 1º ciclo... mais 7 do pré-escolar; temos mais 4 professoras da educação especial, temos a psicóloga, temos as terapeutas da fala que vêm cá... e depois temos AECs que depende de ano para ano, que pode ir de mais 15 a 18 professores mais ou menos. Ao todo penso que adultos somos à volta de uns 100 ... É muita gente a entrar e a sair...

Embora de certa forma já tenhas falado nisso quando respondeste ao que gostarias que fosse diferente, eu gostava de saber se o que referiste anteriormente são os teus objetivos enquanto coordenadora, ou melhor, em relação ao que já referiste, se tens mais algum grande objetivo enquanto coordenadora?

Ai... eu não posso dizer isto... eu vou-te dizer mas fica entre nós e o gravador, não faz mal... Eu nunca julguei que me iriam escolher para coordenadora, para mim foi uma surpresa o convite. Como foi uma surpresa o convite e eu não recuso desafios, achei que era um desafio muito grande e tive a noção que ia ser muito difícil e não sei se estava à altura. Até começar a 1 de setembro eu achei que não ia ser capaz. Quando a antiga coordenadora me passou tudo, eu fui de férias e pensei assim: eu não vou ser capaz! E pensei sempre: eu vou seguir tudo o que a outra coordenadora fez. Entretanto, eu não segui nada! Tudo o que eu escrevi no livro eu nunca fui ver, ou seja, dos apontamentos que tirei das reuniões que tive com ela eu nunca fui ver uma única coisa e estou muito orgulhosa. Quando tive dúvidas nunca fui perguntar nada porque eu pensei: tu aceitaste agora vais ter de conseguir fazer. Então os meus objetivos são o que eu disse em cima, mais ... quase que provar a mim mesma que eu fui capaz! Depois porque se conseguir sei que os meus pais vão ficar muito orgulhosos e porque eu sou muito ambiciosa, mas eu relação a mim mesma. Se colocar aquela meta faço tudo para a atingir, sem passar por cima de ninguém, mas faço sempre..., ou seja, é comigo. Por exemplo se eu tiver um sonho que quero ser aquilo, então penso: vais ter que trabalhar, vais ter que conseguir!

Eu quando aceitei o cargo, eu coloquei... coloquei... não sei como é que hei de dizer... eu falei com a diretora e eu só aceitava se ficasse com a turma... e elas acharam que eu era louca! E como toda a gente achou que eu era louca, ainda foi mais um motivo para eu conseguir... Então pensei assim: então agora é que eu vou ser capaz! A questão voltou a

colocar-se outra vez este ano, de largar a minha turma, e eu disse que não, nem que fosse só com duas horas eu fazia a coordenação, mas fazia, não interessa com que horas é que eu ficava.

E quais têm sido as maiores dificuldades com que te tens deparado?

Olha, de início foi de eu ser muito nova e toda a gente olhar para mim e achava que eu era uma miúda pequena... e talvez por acharem que eu não seria capaz.

E... Qual é a tua idade?

Eu tenho 39 anos, sou a mais nova das professoras do quadro de agrupamento do centro escolar. Como sou a mais nova, creio eu que ninguém pensava que a nova coordenadora seria eu. A maior dificuldade foi precisamente com as pessoas com as quais eu tinha mais dificuldade em dialogar, fazê-las perceber que eu era coordenadora... para elas foi complicado. Para mim não foi porque eu levo sempre tudo com um sorriso nos lábios e isso também se calhar... também as fez... acabaram por abrandar... perceberam: não vale a pena porque ela vai estar sempre a rir.

E este ano vê-se que a postura delas em relação a mim está a ser completamente diferente. Ganhei o seu respeito, sem eu ter que ser ditadora e ter que me estar a impor, ou seja, perceberam que esta é a minha maneira de ser e que não vou mudar. Quando tenho que ser dura, sou dura, mas... se eu puder levar tudo a bem, eu levo tudo a bem.

Acumular a coordenação deste centro escolar com o facto de ter turma é um grande desafio e ser muito nova é outro desafio... quando disseram que eu era a coordenadora fez-se um grande silêncio e depois ouviu-se: «não te esqueças que agora tens que dar o exemplo»...

Em relação ao trabalho de equipa, à colaboração...?

Por vezes não é fácil... é mais fácil do lado do pré-escolar... Eu vou dividir o pré-escolar do 1º ciclo.

Com o pré-escolar foi muito fácil porque eu conhecia a vossa forma de pensar e eu tinha um bom relacionamento com todas vocês. Também sabia o que era preciso para vocês desenvolverem o vosso trabalho. Eu sabia, das reuniões que tínhamos em conjunto dos anos anteriores, qual era a vossa luta e as vossas necessidades, por isso, tentei tornar o vosso trabalho mais fácil. Dando condições para tornar o vosso trabalho mais fácil eu também estou a ajudar as crianças, certo? Então eu achei que nos anos anteriores vocês andaram numa batalha... numa guerra que para mim foi muito fácil de resolver.

Nunca percebi muito bem o porquê do outro lado da batalha, tudo bem... Então a colaboração foi muito mais fácil comigo. Entre vocês também melhorou porque o facto de terem as auxiliares mais tempo na sala, apesar de ainda não estar o ideal, mas entendem que está o possível com os recursos que nós temos, tornou as vossas tarefas mais fáceis e isso favoreceu o ambiente entre vocês que não estão tão sobrecarregadas. Isto no sentido do que eu disse em cima. Basicamente foi isso: eu ouvi-vos, ficaram contentes logo no início do ano e isso facilita. Facilita o vosso trabalho e também a vida dos meninos... porque é assim, nós temos aqui meninos muito pequeninos e muitos deles, com base no levantamento que vocês fizeram, permanecem dez, onze horas no centro escolar, não é? O nosso trabalho só faz sentido se for em prol das crianças. Com o pré-escolar eu acho que funciona muito bem e que isso passa para fora, ou seja, os pais percebem.

Funciona tudo muito bem, se nós pensarmos em queixas dos pais da pré, foram muito poucas e as que surgiram foram muito fáceis de resolver porque nós trabalhamos sempre bem. Não passei muito tempo na pré porque não foi preciso.

E sobre o trabalho colaborativo que é desenvolvido entre as educadoras, qual é a tua visão?

Eu acho que entre todas, até também no 1º ciclo, há sempre docentes que se identificam mais com uns do que com outros, não só as ideias mas mesmo a forma de trabalhar... na sua prática pedagógica, por isso, por vezes acabam-se por criar grupos. Que acontecem não de uma forma intencional, mas de uma forma natural porque acontece teres uma forma de trabalhar mais parecida com a colega do lado e naturalmente acabam-se por se juntar. Vocês fazem muito trabalho em conjunto.

E no 1º ciclo?

No 1º ciclo é diferente, é muito diferente. Conseguimos promover o trabalho colaborativo no início do ano letivo, depois ao longo do ano vai-se perdendo. Existe esporadicamente. E depois um pouco mais no final de cada período.

Este ano no 1º ciclo surgiu uma proposta para o tempo da vigilância na hora do recreio, em que num desses momentos se reúnem para partilharem, ou seja, juntam-se em reuniões informais, esta ideia partiu da própria vontade das professoras de forma espontânea e eu disse: boa, é uma boa ideia. É uma boa altura para falarmos de coisas que não temos tempo para falar nas reuniões.

Nas atividades do PAA também há trabalho colaborativo, o grupo não é propriamente imposto porque eu pergunto mesmo quem é que se dá como voluntário e as pessoas acabam por dizer quem é que quer fazer cada atividade.

Sabes, a extensão dos programas e a dificuldade em conciliar horários também não ajuda os professores a terem tempo para se juntar e trabalhar em conjunto.

Na tua opinião quais são as tarefas em que há mais trabalho colaborativo?

Tarefas de preparação de ano letivo, de pensarem o que é que vamos fazer de visita de estudo... é mais ao nível de organização de atividades. Depois seria importante a partilha de ideias, um trabalho de: olha estou com uma dúvida... Esse trabalho acaba por se perder no todo, acaba por ficar entre grupos. Mesmo assim, nos grupos por ano... Depois temos horários diferentes, umas saem a uma hora, outras saem a outra hora. Acabamos, ou seja, apesar de trabalharmos em coadjuvação, acabamos por ter esses pares e trabalhar mais com esse ou essa colega e o trabalho colaborativo existir mais entre esses pares. Ajudamo-nos mutuamente.

Esse par pedagógico na coadjuvação manteve-se em relação ao ano passado ou foram alterados?

A grande maioria manteve-se. Normalmente lecionam o mesmo ano de escolaridade. Esta continuidade tem aspetos positivos e negativos. Os positivos é que eu já conheço a turma e o que vamos esperar uma da outra enquanto colegas, os aspetos negativos é que acabamos por só estar a trabalhar as duas, ou seja, acabamos por não saber como é que outras turmas funcionam.

Enquanto coordenadora, nessa função... quais as tarefas que realizas de forma colaborativa?

Há decisões que levo para as reuniões para serem tomadas em conjunto, outras decido sozinha e outras que não podem esperar pelas reuniões e que pergunto logo a todos, faço passar um documento pelas salas para darem opinião e assinam. Por vezes quando tenho mais trabalho peço ajuda e há colegas que estão dispostas a ajudar... mas lá está, elas acabam por ter o horário delas e, por vezes, inibo-me em pedir porque não quero sobrecarregar os outros. Mas sei... tenho a noção, que se eu pedir, ninguém vai-me recusar. Quando digo isto, eu aqui ponho o corpo docente e não docente.

Em relação às reuniões na tua perspetiva, consegue-se trabalhar de forma colaborativa?

Nas reuniões não há tempo para a troca de experiências... para cada um falar das suas dificuldades na sala, na Vila tínhamos porque eramos menos, aqui somos muitas, se cada uma estiver a falar do Manel, do Francisco... nós ficamos aqui três dias e três noites e a dimensão é que faz com que isso não aconteça. Quando nós iniciamos as reuniões aqui no centro escolar isso acontecia, mas começamos a aperceber que isso aqui não pode ser e acabamos por desistir.

Temos estado a falar sobre trabalho colaborativo... como definirias trabalho colaborativo?

Aqui está uma questão que nem toda a gente sabe o que é trabalho colaborativo. O que é que eu entendo... eu entendo que no trabalho colaborativo nós temos que ter muito... tens que estar preparado para dar e receber. Tu não podes ir com a intenção de impor a tua ideia e não estares apta para receber a ideia dos outros.

Também não ter uma postura de: ah mas fui eu que fiz aquilo, agora outra vai usar as minhas coisas. É isto é que falha, as pessoas por vezes têm pouca abertura a partilhar. Isto é uma coisa que está enraizada.

As pessoas sempre estiveram habituadas a trabalhar sozinhas e para elas próprias... Eu vou dar-te um exemplo: eu iniciei num 2º ano, aqui há uns anos atrás, um método diferente no ensino da leitura e da escrita, que fez com que eu tivesse que criar muito trabalho em parceria com outra colega e todos os dias nós tínhamos que nos reunir e fizemos muito material de raiz. Nessa altura nós perguntamos a outras colegas se queriam realizar esse trabalho connosco e elas tiveram muita dificuldade nesta questão de partilha, de colaborar com ideias... então optaram por não participar. Hoje vou a outras escolas e vejo as coisas que realizei e não tenho problema nenhum em ver as minhas coisas expostas nas paredes das outras colegas, na escola da Vila e noutras escolas porque nós facultamos o material. Para isso, tens que estar preparada para aquilo que tu fazes não ser uma pertença tua. Tu nunca conseguirás trabalhar em colaboração com ninguém se tu não estiveres preparada para que aquilo que tu vais fazer possa sair das tuas mãos e passe a ser pertença de todos. Foi isso que aconteceu naquele trabalho. O trabalho colaborativo é isto. É tu trabalhares com outra pessoa e não tentares impor nada e receberes o que a outra pessoa tem para dar porque muitas vezes nós estamos convencidas que é aquilo e depois quando ouvimos a outra pessoa, espera aí, ela até tem razão. Outras vezes é o cruzar das duas razões.

Em relação à articulação entre o pré-escolar e 1º ciclo...

Aqui a articulação não existe ou existe muito pouco. As atividades de articulação são coisas... do PAA... coisas esporádicas... tipo: olha vamos fazer o S. Martinho, Natal, o Carnaval... mas não existe uma verdadeira articulação, ou seja, é aquela questão que estava a falar à pouco, aquela porta ali que se fecha, acaba por separar e nós por mais que se tente...

Mas, noutros anos, já fizemos algumas coisas muito interessantes... recordaste da semana dos afetos? Lembraste da minha turma andar a cantar: sou teu amigo... e outras coisas que foram feitas... Houve uma altura que até parecia que as coisas estavam a correr, mas depois cortaram-nos... quando tivemos que começar a escrever tudo no PAA. Depois quando deixamos de precisar de escrever tudo no PAA, começou a surgir um agravamento no programa para cumprir, de um tamanho de uma imensidão tremenda... que se nós fizermos este tipo de atividades de articulação, que são importantes para as crianças, deixamos de poder cumprir o programa. Depois ainda foi a fase em que tínhamos os exames.

Depois aqui somos muitos, isso dificulta, se uma dada professora trabalhar com determinada educadora é acusada de: Pois tu só trabalhas com X ou Y. Mas é muito difícil aqui trabalhar com todos.

Os nossos horários também são completamente diferentes, passam muitos dias que professores e educadores não se veem. Acho que tudo isso acaba por prejudicar.

Nós somos muitos, as crianças são muitas, o espaço físico não ajuda... Tudo isto dificulta não só a articulação entre a pré e o 1º ciclo, dificulta também o trabalho de equipa entre os docentes do mesmo nível de ensino. Os centros escolares trouxeram uma coisa boa ao ensino que é estas condições fantásticas que temos para trabalhar: temos salas excelentes, quadros interativos... Mas depois cortou com aqueles laços que existiam nas escolas pequenas, era tudo muito mais fácil... mais humano... havia mais proximidade entre as pessoas. O centro escolar é... faz lembrar uma fábrica, trabalho em serie...

Queres destacar algumas dessas boas experiências de trabalho colaborativo realizadas aqui no centro escolar?

Já fizemos uma coisa muito engraçada que foi os “Pequenos Cantores”. Foi um trabalho de colaboração entre alguns professores titulares de turma e os professores das AECs. Então nós fizemos mesmo castings e fomos escolhendo quem ia à final. Mas que depois, mesmo perdendo, alguns queriam participar de novo... isto foi feito durante a nossa hora de almoço. Depois eles fizeram um festival no Dia Mundial da Criança e também

apresentamos na primeira festa de final de ano daqui, que não foi em articulação com o pré-escolar. E os miúdos ficaram encantados. Se ajudou na aprendizagem?... não sei, mas que ajudou na motivação, não tenho dúvida nenhuma.

Eu também gostei muito quando andamos a trabalhar na “Semana dos Afetos”, em que aqui trabalhamos em parceria, o pré-escolar e o 1º ciclo, eu aí acho que foi um trabalho em que tudo resultou muito bem. Nós aprendemos muito uns com os outros e os miúdos estiveram muito envolvidos, também os pais... todos.

Vou falar de outra festa, mas uma festa é o resultado do nosso trabalho. Aquela “Festa de Final de Ano sobre a evolução da Música” ao longo dos anos, em que todos participamos. Também foi muito gira e envolveu toda a gente. Nas salas trabalhamos todas as músicas, o vestuário de cada época... Essa os miúdos adoraram e os pais também. Eu senti orgulho porque aquilo correu tão bem e vi que os miúdos aprenderam muito!

Terminamos num tom positivo, o que é sempre bom. Não sei se gostarias de acrescentar mais alguma coisa que consideres importante...

Haveria muito mais a dizer sobre este tema e o nosso centro escolar, mas dentro do que me lembro neste momento, penso que mencionei o essencial.

Muito obrigada pela tua disponibilidade e sinceridade nas respostas. Obrigada.

ANEXO N° XII

**GRELHA DE ANÁLISE DA ENTREVISTA DA COORDENADORA DE
ESTABELECIMENTO**

GRELHA DE ANÁLISE DA ENTREVISTA DA COORDENADORA DE ESTABELECIMENTO

CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	CÓDIGO - RECORTE	UNIDADES DE REGISTO
Caraterização da coordenadora estabelecimento			<p>“Licenciatura em professora do 1º ciclo”.</p> <p>“Mestrado em Psicologia da Educação”.</p> <p>“(…) 17 anos de serviço. Estou há 7 anos no Centro Escolar</p> <p>“(…) no agrupamento há 13.”</p> <p>“39 anos de idade”</p>
Contexto profissional no Centro Escolar	Condições físicas		<p>“Não podemos esquecer que temos quatro turmas por cada ano de escolaridade”</p> <p>“(…) aqui a escola tem muitas condições, porque tem não é? É uma maravilha para trabalharmos”</p> <p>“(…) as condições são excelentes, as salas são ótimas, mas agora somos muitos a trabalhar”</p>
	Cultura docente		<p>“(…) aqui é uma dinâmica completamente diferente. (...) aqui somos muitos (...) no Centro Escolar existem muitas salas de 1º ciclo e o pré-escolar (...) Aqui também temos maior número de alunos, de auxiliares, (...) a Unidade de Autismo (...) temos aqui muitas mais valências, o que distingue das outras escolas.”</p> <p>“Somos: 31 assistentes operacionais, mais 9 do fundo de desemprego; docentes somos 15 do 1º ciclo... mais 7 do pré-escolar; temos mais 4 professoras da educação especial, temos a psicóloga, temos as terapeutas da fala que vêm cá... e depois temos AECs que depende de ano para ano, que pode ir de mais 15 a 18 professores mais ou menos. Ao todo penso que adultos somos à volta de uns 100 ... É muita gente a entrar e a sair...”</p> <p>“(…) o ambiente é diferente (...) a nossa escola seja conhecida como uma escola mais parecida com uma EB2/3 (...) os nossos são mais autónomos, são mais desenrascados porque já estão habituados a um ambiente mais parecido com o que vão encontrar lá, por isso não sentem tanto o impacto como os que vão da escola da vila. (...), também se nota diferença e se reflete a nível dos comportamentos, nos meninos do Centro Escolar acaba por se notar</p>

			comportamentos mais... mais agressivos”
	Clima de escola		<p>“(…) aqui somos muitos”</p> <p>“(…) o ambiente é diferente (para os alunos)”</p> <p>“Não poderei dizer que seja bom do início até final do ano...”</p> <p>“nós somos muitos”</p> <p>“Todos os professores com maneiras de pensar diferentes e que, por vezes, acaba por existir um choque de ideias. Mas ... apesar disso, eu acho que o clima até é bom”.</p> <p>“(…) vínhamos para uma escola nova, vínhamos estreitar a escola”</p> <p>“(…) no início parece que existia a ideia de que ia ser tudo muito cor de rosa, até porque levou tempo as pessoas perceberem que isto era tudo muito confuso e que tinham de se adaptar a uma realidade diferente”.</p> <p>“(…) ao principio nós achávamos que nos íamos adaptar muito facilmente a esta realidade.”</p> <p>“(…) depois começamos a perceber que é muita gente”</p> <p>“(…) temos que respeitar uma série de ideias de outras pessoas e aí é que eu acho que passámos por uma fase em que o clima não foi tão favorável. Foi uma fase em que a escola não tinha um ambiente que fosse agradável, ou seja, as pessoas tinham dificuldade em respeitar o espaço umas das outras.”</p> <p>“Eu sinto que o pré-escolar teve sempre um bocadinho à parte”</p> <p>“Entre vocês o clima era diferente, mas vocês também passaram pelo mesmo”</p> <p>“(…) aqui o funcionamento é completamente diferente: tivemos que aprender a partilhar o refeitório... o que não acontecia! Os recreios, ... ou seja, tudo.”</p> <p>“A logística que nós temos que ter no Centro Escolar... eu acho que influenciou este clima menos propício”</p> <p>“(…) eu acho que nós entramos aqui todos de uma forma muito positiva e feliz”</p> <p>“(…) depois passamos por aquela fase em que parece que o casamento corre muito mal...uma fase em que tivemos dificuldade em nos adaptar.... Tivemos todos”</p> <p>“(…) agora acho que passamos para uma fase em que as</p>

		<p>peessoas se sentem mais à vontade para falar uns com os outros e o clima acaba por já não ser tão pesado. Atualmente, a maioria das pessoas gosta de trabalhar no centro escolar. Quando nós no 1º ciclo temos que escolher turmas, querem ficar no centro escolar ou quando as colegas vão embora, querem regressar”</p>
	Liderança	<p>“A coordenação anterior, (...) para mim, (...), não me era agradável. Isso eu gostava que mudasse, (...) eu gostava que as pessoas sorrissem, que viessem para aqui felizes, que trabalhassem como eu costumo dizer, com alegria no trabalho... que trabalhassem em conjunto. Eu gostava de terminar esta função e dizer: Olhem, as pessoas conseguem trabalhar em conjunto, vêm felizes para o trabalho, isto não é um peso... vêm motivadas, com um amor à camisola que vem de dentro e que não é imposto. O nosso trabalho já é tão burocrático e eu gostava que apesar de termos burocracia ... que fosse uma coisa mais leve...”</p> <p>“(...) há outra coisa que eu gostava, mas que é muito difícil, muito difícil... que é o relacionamento com os pais (...) Continuo a achar que todos os Centros Escolares que conheço têm esta questão. Como nós somos uma escola tão grande, acabamos por não ter uma grande aproximação com os encarregados de educação. Nós acabamos por não falar com eles... participam pouco... temos pouco contacto. Mas isso é uma coisa difícil de conseguir... não sei se vou conseguir...”</p> <p>“O nosso presidente da república, porque é uma pessoa muito humana e aproxima as pessoas e ... identifico-me com ele... a forma dele estar. (...) É assim que me defino. Eu não estou aqui para complicar a vida a ninguém, eu acho que sou humana, também pelo meu percurso de vida... colocar afeto no trabalho. Eu acho que não estou a pedir demais.”</p> <p>“Eu não gosto que me tratem como se eu fosse superior aos outros. Não gosto. E quando o fazem eu tento dizer que não. Não gosto. Não gosto porque eu sou uma pessoa igual às outras, não é porque passei a ser coordenadora que sou diferente. Por exemplo quando eu entro num sítio e as auxiliares levantam-se... Não gosto”</p> <p>“Eu nunca julguei que me iriam escolher para coordenadora, para mim foi uma surpresa o convite. (...) desafio muito grande e tive a noção que ia ser muito difícil (...) achei que</p>

			<p>não ia ser capaz! E pensei sempre: eu vou seguir tudo o que a outra coordenadora fez. Entretanto, eu não segui nada! (...) e estou muito orgulhosa.”</p> <p>“Se colocar aquela meta faço tudo para a atingir, sem passar por cima de ninguém, mas faço sempre”</p> <p>“Eu quando aceitei o cargo (...) falei com a diretora e eu só aceitava se ficasse com a turma... e elas acharam que eu era louca! E como toda a gente achou que eu era louca, ainda foi mais um motivo para eu conseguir... Então pensei assim: então agora é que eu vou ser capaz!”</p> <p>“Eu tenho 39 anos, sou a mais nova das professoras do quadro de agrupamento do centro escolar. A maior dificuldade foi precisamente com as pessoas com as quais eu tinha mais dificuldade em dialogar, fazê-las perceber que eu era coordenadora... para elas foi complicado. Para mim não foi porque eu levo sempre tudo com um sorriso nos lábios (...) não vale a pena porque ela vai estar sempre a rir”</p> <p>“(...) este ano vê-se que a postura delas em relação a mim está a ser completamente diferente. Ganhei o seu respeito, sem eu ter que ser ditadora e ter que me estar a impor, ou seja, perceberam que esta é a minha maneira de ser e que não vou mudar. Quando tenho que ser dura, sou dura, mas... se eu puder levar tudo a bem, eu levo tudo a bem”</p> <p>“Por vezes não é fácil... é mais fácil do lado do pré-escolar (...) Com o pré-escolar foi muito fácil porque eu conhecia a vossa forma de pensar e eu tinha um bom relacionamento com todas vocês. Também sabia o que era preciso para vocês desenvolverem o vosso trabalho (...) tentei tornar o vosso trabalho mais fácil. Dando condições para tornar o vosso trabalho mais fácil eu também estou a ajudar as crianças, certo? Então eu achei que nos anos anteriores vocês andaram numa batalha... numa guerra que para mim foi muito fácil de resolver.”</p> <p>“Então a colaboração foi muito mais fácil comigo. Entre vocês também melhorou porque o facto de terem as auxiliares mais tempo na sala, (...) tornou as vossas tarefas mais fáceis e isso favoreceu o ambiente entre vocês que não estão tão sobrecarregadas”</p> <p>“Basicamente foi isso: eu ouvi-vos, ficaram contentes logo no início do ano e isso facilita”</p>
--	--	--	---

			<p>“O nosso trabalho só faz sentido se for em prol das crianças. Com o pré-escolar eu acho que funciona muito bem e que isso passa para fora, ou seja, os pais percebem.”</p> <p>“(…) nós trabalhamos sempre bem. Não passei muito tempo na pré porque não foi preciso”.</p>
Representação conceptual	Conceito de trabalho colaborativo		<p>“(…) tens que estar preparado para dar e receber. Tu não podes ir com a intenção de impor a tua ideia e não estares apta para receber a ideia dos outros (...)”</p> <p>“É isto é que falha, as pessoas por vezes têm pouca abertura a partilhar. Isto é uma coisa que está enraizada.</p> <p>As pessoas sempre estiveram habituadas a trabalhar sozinhas e para elas próprias...”</p> <p>“(…) tens que estar preparada para aquilo que tu fazes não ser uma pertença tua. Tu nunca conseguirás trabalhar em colaboração com ninguém se tu não estiveres preparada para que aquilo que tu vais fazer possa sair das tuas mãos e passe a ser pertença de todos”</p> <p>“(…) muitas vezes nós estamos convencidas que é aquilo e depois quando ouvimos a outra pessoa, espera aí, ela até tem razão. Outras vezes é o cruzar das duas razões”.</p>
Práticas colaborativas	Implementação		<p>“(…) há sempre docentes que se identificam mais com uns do que com outros, não só as ideias mas mesmo a forma de trabalhar... na sua prática pedagógica, por isso, por vezes acabam-se por criar grupos. Que acontecem não de uma forma intencional, mas de uma forma natural”</p> <p>“Este ano no 1º ciclo surgiu uma proposta para o tempo da vigilância na hora do recreio,(...) esta ideia partiu da própria vontade das professoras de forma espontânea e eu disse: boa, é uma boa ideia”.</p> <p>“(…) o grupo não é propriamente imposto porque eu pergunto mesmo quem é que se dá como voluntário (...)”</p> <p>“A grande maioria manteve-se. Normalmente lecionam o mesmo ano de escolaridade. Esta continuidade tem aspetos positivos e negativos. Os positivos é que eu já conheço a turma e o que vamos esperar uma da outra enquanto colegas, os aspetos negativos é que acabamos por só estar a trabalhar as duas, ou seja, acabamos por não saber como é que a outra turma funciona”</p>
	Caraterísticas		<p>“Vocês (educadoras) fazem muito trabalho em conjunto”.</p> <p>“No 1º ciclo é diferente, é muito diferente. Conseguimos</p>

			<p>promover o trabalho colaborativo no início do ano letivo, depois ao longo do ano vai-se perdendo. Existe esporadicamente. E depois um pouco mais no final de cada período”</p> <p>“(…) coadjuvação, acabamos por ter esses pares e trabalhar mais com esse ou essa colega e o trabalho colaborativo existir mais entre esses pares. Ajudamo-nos mutuamente”</p> <p>“Nas reuniões não há tempo para a troca de experiências... para cada um falar das suas dificuldades na sala, na Vila tínhamos porque eramos menos, aqui somos muitas, se cada uma estiver a falar do Manel, do Francisco... nós ficamos aqui três dias e três noites e a dimensão é que faz com que isso não aconteça. Quando nós iniciamos as reuniões aqui no centro escolar isso acontecia, mas começamos a aperceber que isso aqui não pode ser e acabamos por desistir”</p> <p>“[início do ano letivo] mais ao nível de organização de atividades (...) seria importante a partilha de ideias, (...).Esse trabalho acaba por se perder no todo, acaba por ficar entre grupos. Mesmo assim, nos grupos por ano”</p> <p>“(…) reuniões informais. É uma boa altura para falarmos de coisas que não temos tempo para falar nas reuniões. Nas atividades do do PAA também há trabalho colaborativo”</p> <p>“Coadjuvação (...)”</p> <p>“Tarefas de preparação de ano letivo (...) mais ao nível de organização de atividades”.</p>
Articulação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico			<p>“(…) o edifício não ajuda, o facto de ter dois andares... depois parece que estamos todos muito distantes... aquela porta, aquela porta ali que divide os dois lados. Mesmo lá em cima, quando nós entramos as entradas são separadas. Entramos para um lado 1º ciclo e para outro o pré-escolar...”</p> <p>“(…) aquela porta que está ali, divide 1º ciclo e pré-escolar...”</p> <p>“Mas também a forma como o nosso estabelecimento está organizado... duas salas de professores separadas... parece que juntaram dois níveis de ensino e depois colocaram portas a dividir. Esta estrutura acaba por criar aqui aquela dificuldade que depois nós temos de articulação”</p> <p>“Aqui a articulação não existe ou existe muito pouco. As</p>

			<p>atividades de articulação são coisas... do PAA... coisas esporádicas (...) mas não existe uma verdadeira articulação”</p> <p>“(...) noutros anos, já fizemos algumas coisas muito interessantes... recordaste da semana dos afetos”</p> <p>“Houve uma altura que até parecia que as coisas estavam a correr, mas depois cortaram-nos...”</p> <p>“Quando tivemos que começar a escrever tudo no PAA. Depois quando deixamos de precisar de escrever tudo no PAA, começou a surgir um agravamento no programa para cumprir, de um tamanho de uma imensidão tremenda (...) ainda foi a fase em que tínhamos os exames.”</p> <p>“(...) a extensão dos programas e a dificuldade em conciliar horários também não ajuda os professores a terem tempo para se juntar e trabalhar em conjunto (...)”</p> <p>“(...) aqui somos muitos, isso dificulta, se uma dada professora trabalhar com determinada educadora é acusada de: Pois tu só trabalhas com X ou Y. Mas é muito difícil aqui trabalhar com todos.”</p> <p>“(...) nossos horários também são completamente diferentes, passam muitos dias que professores e educadores não se veem. Acho que tudo isso acaba por prejudicar. Nós somos muitos, as crianças são muitas”</p>
Obstáculos ao trabalho colaborativo			<p>“É isto é que falha, as pessoas por vezes têm pouca abertura a partilhar. Isto é uma coisa que está enraizada”.</p> <p>“As pessoas sempre estiveram habituadas a trabalhar sozinhas e para elas próprias”</p> <p>“(...) aquela porta ali que se fecha, acaba por separar”</p> <p>“(...) o espaço físico não ajuda. Os centros escolares trouxeram uma coisa boa ao ensino que é estas condições fantásticas que temos para trabalhar: temos salas excelentes, quadros interativos... Mas depois cortou com aqueles laços que existiam nas escolas pequenas, era tudo muito mais fácil... mais humano... havia mais proximidade entre as pessoas. O centro escolar é... faz lembrar uma fábrica, trabalho em serie...”</p> <p>“Tudo isto dificulta não só a articulação entre a pré e o 1º ciclo, dificulta também o trabalho de equipa entre os docentes do mesmo nível de ensino”</p>

Benefícios do trabalho colaborativo			<p>“Já fizemos uma coisa muito engraçada que foi os pequenos cantores. Foi um trabalho de colaboração entre alguns professores titulares de turma e os professores das AECs (...)foi feito durante a nossa hora de almoço. Depois eles fizeram um festival no Dia Mundial da Criança e também apresentamos na primeira festa de final de ano daqui, que não foi em articulação com o pré-escolar Se ajudou na aprendizagem?... não sei, mas que ajudou na motivação, não tenho dúvida nenhuma”</p> <p>“(…) semana dos Afetos, em que aqui trabalhamos em parceria, o pré-escolar e o 1º ciclo, eu aí acho que foi um trabalho em que tudo resultou muito bem. Nós aprendemos muito uns com os outros e os miúdos estiveram muito envolvidos, também os pais... todos”</p> <p>“Aquele festa de final de ano sobre a evolução da música ao longo dos anos, em que todos participamos. Também foi muito gira e envolveu toda a gente.”</p> <p>“Nas salas trabalhamos todas as músicas, o vestuário de cada época... Essa os miúdos adoraram e os pais também. Eu senti orgulho porque aquilo correu tão bem e vi que os miúdos aprenderam muito!”</p>
-------------------------------------	--	--	--

ANEXO XIII

TRANSCRIÇÃO E CODIFICAÇÃO DA ENTREVISTA

DA EDUCADORA DE INFÂNCIA

TRANSCRIÇÃO E CODIFICAÇÃO DA ENTREVISTA À EDUCADORA DE INFÂNCIA

BLOCOS DE PESQUISA	QUESTÕES	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	CÓDIGO - RECORTE
Caracterização da educadora	Bloco A 1,2, 3, 4, 5,	Caraterização da educadora		
Caraterização do contexto profissional no Centro Escolar	Bloco B 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13	Contexto profissional do Centro Escolar	Condições físicas	
			Cultura docente	
			Clima de escola	
			Liderança	
Representação conceptual de trabalho colaborativo dos docentes participantes no estudo	Bloco C 14, 15	Representação conceptual	Conceito de trabalho colaborativo	
Caraterização das práticas colaborativas no Centro Escolar em estudo	Bloco D 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22	Práticas colaborativas	Implementação	
			Caraterísticas (Situações, Tarefas e Atividades)	
Identificação das práticas colaborativas de articulação entre os docentes da educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico	Bloco D 23, 24, 25, 26	Articulação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico		
Identificação dos obstáculos ao trabalho colaborativo	Bloco E 27, 28	Obstáculos ao trabalho colaborativo		
Identificação dos contributos do trabalho colaborativo	Bloco E 29	Benefícios do trabalho colaborativo		

Qual é a tua formação académica?

Tenho o **Curso de Educadora de Infância**, tirado na escola do Magistério Primário, no Fundão.

Posteriormente fiz o **Complemento de Formação, na área de Expressões Plásticas**.

Depois **fui efetuando ações de formação ao longo da minha carreira**. Umas mais interessantes que outras ... principalmente **aquelas que contribuem para aperfeiçoar e melhorar o meu desempenho enquanto educadora**. Olha, destaco uma que fiz sobre a operacionalização das OCEPE que permitiu melhorar, sem dúvida, a minha atividade em todas as áreas... devido à sua abrangência. Também gostei muito de participar numa sobre jogos de motricidade e ginástica. Outra que também foi muito interessante, foi uma sobre o Movimento da Escola

Moderna. Claro que desta fui aproveitando o que de mais útil achei e que se coadunava com a minha forma de trabalhar.

E quantos anos de serviço tens?

- Vou no trigésimo terceiro ano de serviço. Já cá ando há uns aninhos...

Neste agrupamento, há quantos anos aqui trabalhas?

Desde 1999, na altura ainda nem era agrupamento. Só entretanto é que se passou a chamar assim. Aqui no Centro Escolar, também cá estou desde que abriu, em 2008. Há 8 anos, portanto.

Para além de educadora titular de grupo, desempenhas mais alguma função?

Faço parte do Conselho Geral desde que se formou o Agrupamento, primeiro como Comissão Instaladora e depois como Agrupamento Horizontal e tenho-me mantido com o cargo agora, como Agrupamento Vertical. Também tenho noção que, ao longo destes anos, prestei sempre um bom contributo ... digamos que ... na coadjuvação do cargo quer de diretora como eram designadas antigamente, as atuais coordenadoras de departamento, na elaboração de atas, preenchimento de mapas do leite, ... mapas de serviço de coordenação, elaboração de documentos de apoio à prática letiva...enfim, pau para toda a colher, como se costuma dizer.

E gostas de trabalhar neste Centro Escolar?

Sim... essencialmente porque foi o local em que estabilizei, trabalhando no local da minha residência, depois de andar tantos anos a saltar de um lado para o outro.

Percebo... e em relação às condições físicas, ao ambiente social entre os docentes, enfim... relativamente à dinâmica do quotidiano deste Centro Escolar?

Claro que em relação às condições físicas, excetuando os aspetos negativos, tem muitas coisas muito boas, basta ser um edifício novo, com algum conforto, mas isso não é tudo. Digo muita vez que sinto muitas saudades da nossa barraquinha antiga porque eram menos salas, cinco ... o que é o ideal ... aqui há muita gente e, por isso, mais confusão e, por outro lado, lá não havia condicionantes para o desenvolvimento do nosso trabalho. A caixa de areia que tínhamos no exterior era fantástica para as crianças. Iam sujas para casa mas muito mais calmas. Depois de um recreio, o trabalho fluía muito mais, com eles mais concentrados e interessados. Eramos muito menos educadoras. Não foi fácil a minha adaptação mas isso por outros motivos... Tínhamos 2 auxiliares, nunca estávamos sozinhas com as crianças. Trabalhava-se muito mas com muito mais satisfação.

Na tua opinião, o que distingue este Centro Escolar de outras escolas que conheces?

Aspetos positivos... negativos ...

Como **aspetos positivos**, realço o facto de ser um edifício novo com boas condições embora algumas sejam pouco funcionais, como seja, a acessibilidade às salas de atividades ter que ser por escadas; não haver no recreio exterior mais sombras, areia... A **juntar a estes aspetos como negativos** é o facto de ser **um local com muita gente mas pouca interação entre pares e parceiros. Cada um trabalha por si. ...** Não se tem verificado uma união de objetivos e de estratégias, por assim dizer... que sirva de fio condutor da ação docente desde o primeiro ano em que as crianças aqui entram no pré-escolar até ao último ano do primeiro ciclo neste estabelecimento. **Também se perdeu o contacto direto e diário com os pais, que é fundamental nesta faixa etária.** Parece um paradoxo mas apesar de haver muita gente, ainda existe menos interação e menos articulação se verifica. Já trabalhei em locais pequenos e muita coisa se fazia com as colegas do 1º ciclo. Isto já há quase 20 anos, o que me leva a concluir que é possível haver mais interação e articulação em sítios com menos gente do que em locais como os centros escolares.

Em relação ao clima relacional entre os docentes, como o definirias?

De cordialidade, em alguns casos, de amizade e entreajuda... essencialmente isso.

Refere-se aos docentes dos dois níveis de ensino? Ou só às educadoras? ... Os docentes dos dois níveis de ensino convivem frequentemente de forma informal, por exemplo na sala de professores?

Refiro-me mais ao clima existente no JI pois do 1º ciclo temos muito pouco contacto. Há colegas que só as vejo nas reuniões de final de período. Convívio não há nenhum. Nos últimos 4 anos ainda foi pior. A coordenação de estabelecimento anteriormente era efetuada de uma forma mais fechada, de pouca valorização do trabalho do pré-escolar. **Na opinião de muitas colegas do 1º ciclo, estamos aqui para brincar com os meninos. As reuniões têm sido sempre um momento de grande tensão pois o nosso trabalho tem sido alvo de críticas depreciativas constantes.** Elas não podem descer um pouco ao nível do pré-escolar porque não têm tempo pois têm que cumprir um currículo. O ambiente tem sido às vezes muito tenso. **Sentíamos-nos sempre vigiadas.** **Com esta coordenação há muito mais abertura, a dinamização das reuniões é outra, existe outra perspetiva do nosso trabalho e, por incrível que pareça, a postura de muitas das colegas também é de maior recetividade.** Pelo menos, **há mais deferência relativamente ao nosso trabalho.**

O que gostarias que fosse diferente neste Centro Escolar?

Gostava que houvesse mais articulação entre ciclos e, apesar do Centro Escolar ser bastante grande, é possível haver articulação porque isso já aconteceu em anos anteriores.

E porque é que achas que essa articulação deixou de existir?

Acima de tudo, porque não há muita vontade, claro que isto é uma abordagem abrangente. A justificação é que não têm tempo mas acho que também passa um pouco por acomodação. As pessoas estão pouco recetivas a inovações. A maioria já não são novas e, como tal, se não estiverem despertas para o trabalho colaborativo e de articulação, é difícil entrar no seu mundo e abaná-las. Mas, já aqui no centro escolar e com uma colega que já se reformou, fizemos trabalhos muito interessantes. Lembro-me que um dia estava eu a fazer um trabalho sobre o outono e como era uma técnica mais exigente, efetuámo-la no pátio exterior que é comum aos dois ciclos. A colega apercebeu-se, pediu-me o material e, com os seus alunos, também efetuaram folhas de outono. Posteriormente, fizeram poemas sobre o outono e vieram apresentar à minha sala. Com as colegas que recebiam as nossas crianças também se fazia algum trabalho. Antes de terminar o ano, íamos com elas ao 1º ciclo para que tomassem contacto com a sua nova realidade. Depois no ano seguinte, elas vinham com os alunos às salas de onde eles tinham saído mostrar os seus progressos, nomeadamente, em relação à leitura. Isto também aconteceu no outro mandato da direção. Havia mais trabalho de articulação entre os diferentes níveis de ensino. Mesmo no 2º e 3º ciclo havia muitas atividades de articulação. Íamos muitas vezes, ao Agrupamento participar em atividades promovidas por eles. Leva-me a dizer que mudam-se os tempos, mudam-se as vontades.

Então, de um modo geral, como se processa o trabalho colaborativo no Centro Escolar? É realizado com frequência?

Não, apenas o fazem em poucas atividades que fazem parte do PAA. Como disse à pouco, já se trabalhou mais, principalmente quando não era preciso as atividades efetuadas em conjunto, estarem no PAA. Bem... Depois surgiu essa informação... bastava 2 salas juntarem-se para desenvolver algo em comum e já tinha que se fazer o registo em PAA, relatórios e tudo mais. Daí também ter caído um pouco em desuso pelo trabalho burocrático que envolvia. Agora já se caiu no extremo de cada uma trabalhar no seu canto e até combinar-se em reunião determinados procedimentos e depois a execução ser completamente oposta ao acordado. Mesmo até de problemas que surgem nas salas, muitas vezes, nem temos conhecimento porque não se trata dos assuntos em reunião no sentido de nos ajudarmos umas

às outras. Fica tudo um pouco abafado e no segredo dos deuses... Existem poucas exceções em que é feito trabalho colaborativo entre pessoas que têm relações de amizade, se estão a trabalhar o mesmo tema em que há um trabalho prévio de articulação de procedimentos. Este ano já se fizeram alguns entre a minha sala e a sala 8, não porque são salas contíguas mas porque as pessoas também se identificam na forma de trabalhar e abordar os temas. Comemorámos o dia mundial da alimentação, efetuando espetadas de fruta, o pão por deus em que fizemos pão e queijo. Claro que estas experiências são muito mais frutíferas para as crianças pelas aprendizagens efetuadas a todos os níveis.

No 1º ciclo... bem no 1º ciclo...penso que entre os colegas do 1º ciclo só é efetuado trabalho colaborativo entre os professores do mesmo ano para planificação, visto terem um currículo comum a cumprir ... e também entre os elementos dos diferentes grupos do PAA. Entre nós, educadoras, como já referi, ocorre em especial entre pessoas que têm mais afinidade e como se conhecem, sabem que se identificam na forma de trabalhar. Entre os dois níveis de ensino a articulação, se é que se pode chamar articulação, é apenas na execução de atividades em conjunto. E, nalguns casos, como foi a comemoração da Páscoa, apenas fomos efetuar pinturas ao espaço do 1º ciclo pois nem vimos alunos nem colegas. É assim...

E relativamente à coordenadora de estabelecimento, qual é a tua opinião ... sobre o tipo de liderança, a forma como se relaciona...?

É uma liderança saudável que tenta envolver o mais possível todas os docentes nas decisões que toma, respeitando a opinião de todos embora, por vezes, se verifiquem situações complicadas quando tenta ser democrática e respeitar as diferentes opiniões, deixando que cada um faça o que lhe parecer melhor e acaba por acontecerem situações menos agradáveis em que parece não haver uniformidade.

Consideras a sua ação mobilizadora do trabalho colaborativo? Estimula o trabalho entre os docentes?

Acho que há uma tentativa nesse sentido embora esta coordenadora tenha iniciado funções à menos de um ano e, portanto, ainda está numa fase de adaptação, por assim dizer. Pelo menos tenta ter em atenção a opinião de todos, reúne com todos quando é necessário tomar decisões conjuntas, o que é um princípio. Além disso, possui uma grande capacidade de encaixe mantendo sempre uma grande serenidade mesmo quando está a ser alvo de crítica e desafio por parte de colegas.

Na tua opinião o que é importante para que haja trabalho colaborativo, ou melhor, como definirias trabalho colaborativo?

Para mim é... o trabalho em que os elementos envolvidos trabalham para um objetivo comum, em todas as fases do processo, ... desde a planificação... a planificação de estratégias, a concretização e a avaliação ... tudo para melhoria da prática profissional.

Consideras importante que essa colaboração exista entre os docentes?

- Sim, sem dúvida, permite a troca de saberes, estimula os pares para um trabalho mais produtivo e enriquecedor.

E tu, quando trabalha em equipa, é por opção própria ou porque esse tipo de trabalho te é atribuído?

Bem, mais vezes por opção própria porque é mais estimulante, mais enriquecedor, mais produtivo.

E quais os critérios, digamos assim, para escolheres uns colegas ou e não outros?

Por amizade porque, obviamente, essa escolha tem intrínseca a confiança, a afinidade, a partilha de saberes o que torna o trabalho mais produtivo, mas também prefiro fazer este tipo de trabalho com um número restrito de intervenientes.

Nessas situações qual o tipo de relação que se estabelece, ou melhor, como é a interação entre os membros dessa equipa?

- É claro que, neste caso, a coesão é maior e, como tal, estabelece-se uma relação de entreajuda em, que à partida, há interesses e objetivos comuns, o que torna o trabalho mais produtivo, estimulante e enriquecedor.

E quando o grupo é constituído formalmente ? Há diferenças ? Como é o tipo de relação nesse caso?

- De entreajuda, mas talvez menos envolvimento, embora exista o mesmo intuito que é fazer os possíveis para que tudo corra bem.

Habitualmente quais as atividades que realizas de forma colaborativa?

Principalmente a planificação de atividades, na preparação de materiais pedagógicos... na troca de opinião sobre estratégias educativas.

E relativamente às reuniões consideras que há trabalho colaborativo?

Depende das reuniões, nas reuniões de departamento existe muito pouco, para não dizer nenhum, trabalho colaborativo. Nas nossas reuniões de departamento (do pré-escolar), basicamente, se resumem em serem dadas as informações da reunião do Conselho Pedagógico e pouco mais. Lá se combinam os moldes em que se vão efetuar atividades conjuntas como seja a festa de Natal mas que, como são atividades do PAA acaba por ser feito o trabalho em grupos restritos.

Por vezes, existe mais colaboração e empenho em reuniões informais nas nossas horas de almoço, do que propriamente nas reuniões formais.

Nas reuniões de estabelecimento há um certo envolvimento por alguns elementos, sendo também notório que existem outros elementos que estão sempre na oposição, ou contra a coordenadora de estabelecimento que preside as reuniões tal como, na Assembleia da República em que os partidos da oposição estão sempre do contra porque não têm a mesma cor ideológica. Aqui ainda não percebi muito bem porque estão contra pois o lugar não é vitalício e todas têm oportunidade de passar por ele, portanto, há que colaborar. Mas num universo de ... não sei se serão 20, há nitidamente 2 ou 3 que mais se distinguem por ser opositoras.

E qual achas ser a razão para haver mais colaboração nas reuniões informais?

Talvez... como disse anteriormente, os encontros informais são sempre mais produtivos porque se ocorrem é porque há um motivo e então procura-se ser prático e objetivo, por exemplo, delinear estratégias para a concretização de determinada atividade como seja, o dia da criança, a festa de final de ano...

E as atividades de articulação com o 1º ciclo, consideras importante?

- Sim, porque se se apela tanto para a continuidade pedagógica e se estamos no mesmo espaço escolar, é fundamental que toda a comunidade educativa se sinta unida e a trabalhar para o mesmo fim para que não haja quebra essencialmente, quebra afetiva, segurança, confiança, unidade.

Da tua experiência neste Centro Escolar, o facto do pré-escolar e do 1º ciclo funcionarem no mesmo espaço, tem contribuído para que haja mais articulação entre os dois níveis de ensino?

Acho que não, a articulação não surge só porque se partilha o mesmo espaço, é preciso que haja vontade para se efetuar articulação e para isso é preciso vontade e interesse dos intervenientes, tal como fui referindo no decorrer da nossa conversa. Mas acho que tudo tem

que ter um princípio e tem que haver alguém que incentive e estimule este tipo de situações que eu acho que também deve partir de cima, ou seja, das chefias.

Quais foram as atividades de articulação com o 1º ciclo que já realizaste este ano?

As do PAA apenas, se é que se podem dizer de articulação. Numa delas apenas se efetuou a atividade no espaço do 1º ciclo porque nem sequer vimos colegas nem alunos desse nível de ensino. Mas nem sempre foi assim... Já se fizeram atividades de verdadeira articulação com a certeza de que eram atividades que iriam surtir um efeito positivo e produtivo e que marcaram as crianças e alunos que nelas participaram. As pessoas faziam-nas sem terem a preocupação e até a obrigação de as divulgar e registar ou mostrar. O aspeto burocrático também afasta as pessoas de as efetuarem pois cada vez mais os professores passam horas a fio de volta dos papéis e como não é um trabalho visível para a comunidade pois efetuam-no em casa, ainda têm a fama de pouco fazerem e trabalharem, o que provoca desalento e desânimo no corpo docente.

Outra atividade de articulação que gostaria de destacar, esta do PAA foi a Semana dos Afetos que, foi basicamente, a concretização de um projeto desenvolvido, ao longo do ano, com todos os níveis de ensino. Este foi, sem dúvida, o trabalho que participei, que maior envolvimento proporcionou. Envolveu toda a comunidade educativa, diversos parceiros e foi muito enriquecedora desde a sua planificação à execução, principalmente pela repercussão que teve em todos os intervenientes.

Na tua opinião, quais são os maiores obstáculos à realização de trabalho colaborativo entre as educadoras?

Aqui ainda existe muito a cultura de um trabalho individualista em que, exceto uma exceção ou outra cada uma trabalha na sua sala sem haver partilha de experiências sobre o trabalho que cada uma está a realizar. Também, por outro lado a liderança neste caso, a coordenadora de departamento, também não fomenta o espírito de cooperação e colaboração. Por vezes, combinam-se as coisas de determinada maneira e depois a execução é totalmente oposta ao combinado. Numa situação ocorrida recentemente ... por exemplo, em reunião foi decidido um procedimento que deveria ser comum a todas as educadoras no dia da festinha de entrega dos diplomas aos finalistas do pré-escolar, tendo sido precisamente a coordenadora de departamento a primeira a não respeitar o que tinha sido estipulado em reunião. Não me parece correto e também é um desperdício de tempo as coisas serem combinadas antecipadamente e depois não serem cumpridas, em especial pela coordenadora que deveria ser a primeira a dar o exemplo.

E entre educadoras e os professores do 1º ciclo, quais os maiores obstáculos?

O maior obstáculo... talvez a falta de tempo que as professoras do 1º ciclo dizem ter, para cumprirem o currículo. É isso.

Agora, considerando todos os anos que trabalhas neste Centro Escolar, gostaria que referisses uma experiência de trabalho colaborativo, claro... que consideres que tenha tido uma repercussão importante na aprendizagem das crianças.

Para mim foi a “Semana dos Afetos” pelas razões que já mencionei. Nesta atividade foi notória a aprendizagem dos alunos, notou-se o seu envolvimento pelas reações, observações e registos ... e comportamentos das crianças. Os resultados foram mesmo notórios, as crianças referiam frequentemente as situações vividas naquela semana e contextualizavam adequadamente as suas referências.

E depois ... depois também considero que foi muito importante para a comunidade educativa, sendo testemunho os registos efetuados no livro de recolha de opiniões que existiu para o efeito. ... Entre os docentes notava-se uma maior entreajuda e espírito de equipa, o que contribuiu para uma maior coesão entre todos os envolvidos ... Os encarregados de educação que participaram no evento, ainda hoje, quando nos cruzamos, falam do acontecimento.

Por outro lado, também foi gratificante porque permitiu também a troca de saberes entre pares e até aferir procedimentos perante determinadas situações. Quando reflito e penso nos momentos vividos, sinto uma certa nostalgia e saudade daqueles tempos e muitas vezes, recorro a estratégias para utilizar no meu dia-a-dia, como gráficos, tabelas de registo de comportamento que depois são enviados para casa para dar a conhecer aos pais o trabalho desenvolvido e trabalharmos em consonância e no mesmo sentido.

No contexto do que referiste, qual a importância da colaboração entre os docentes para o seu sucesso?

Foi espetacular... a colaboração entre todos foi fundamental... estávamos todos muito empenhados e envolvidos em tudo... todos queríamos e trabalhávamos para que tudo corresse muito bem. Trabalhámos muito, já se sabe que nestas coisas, uns fazem mais que outros, mas essa diferença não se fez sentir. Quem trabalhou mais estava com gosto... sem contabilizar o tempo despendido... Como se costuma dizer: “Quem corre por gosto não cansa”, não é? ... e o resultado final compensou todo o esforço.

Tendo em conta a tua experiência e esta problemática, considera importante salientar mais algum aspeto?

- Não, apenas dizer que é uma problemática muito interessante e importante pelos efeitos que produz e que, por vezes, não é preciso fazer muito para se obterem grandes resultados.

Terminámos. Muito obrigada pela sua disponibilidade.

ANEXO N° XIV

GRELHA DE ANÁLISE DA ENTREVISTA DA EDUCADORA DE INFÂNCIA

GRELHA DE ANÁLISE DA ENTREVISTA DA EDUCADORA DE INFÂNCIA

CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	CÓDIGO - RECORTE	UNIDADES DE REGISTO
Caraterização da educadora			<p>“Curso de Educadora de Infância”</p> <p>“Complemento de Formação, na área de Expressões Plásticas”</p> <p>“(…) Fui efetuando ações de formação ao longo da minha carreira (…) “aquelas que contribuem para aperfeiçoar e melhorar o meu desempenho enquanto educadora”</p> <p>“(…) fui aproveitando o que de mais útil achei e que se coadunava com a minha forma de trabalhar”</p> <p>“Vou no trigésimo terceiro ano de serviço”</p> <p>“Desde 1999 (neste agrupamento) (…)”</p> <p>“Desde que abriu, em 2008 (neste Centro Escolar). Há 8 anos”</p> <p>“Faço parte do Conselho Geral desde que se formou o Agrupamento (…)”</p>
Contexto profissional do Centro Escolar	Condições físicas		<p>“(…) em relação às condições físicas (…) tem muitas coisas muito boas, basta ser um edifício novo, com algum conforto, mas isso não é tudo”</p> <p>“Como aspetos positivos, realço o facto de ser um edifício novo com boas condições embora algumas sejam pouco funcionais, como seja, a acessibilidade às salas de atividades ter que ser por escadas; não haver no recreio exterior mais sombras, areia (…)”</p>
	Cultura docente		<p>“(…) um local com muita gente mas pouca interação entre pares e parceiros. Cada um trabalha por si…”</p> <p>“Também se perdeu o contacto direto e diário com os pais, que é fundamental nesta faixa etária.”</p> <p>“Não, (há cultura colaborativa) apenas o fazem em poucas atividades que fazem parte do PAA.”</p> <p>“(…) fazer o registo em PAA, relatórios e tudo mais. Daí também ter caído um pouco em desuso pelo trabalho burocrático que envolvia. Agora já se caiu no extremo de cada</p>

			<p>uma trabalhar no seu canto e até combinar-se em reunião determinados procedimentos e depois a execução ser completamente oposta ao acordado. Mesmo até de problemas que surgem nas salas, muitas vezes, nem temos conhecimento porque não se trata dos assuntos em reunião no sentido de nos ajudarmos umas às outras. Fica tudo um pouco abafado e no segredo dos deuses... Existem poucas exceções em que é feito trabalho colaborativo entre pessoas que têm relações de amizade, se estão a trabalhar o mesmo tema em que há um trabalho prévio de articulação de procedimentos.”</p> <p>“(…) porque as pessoas também se identificam na forma de trabalhar e abordar os temas.”</p>
	Clima de escola		<p>“De cordialidade, em alguns casos, de amizade e entreajuda. Refiro-me mais ao clima existente no JI, pois do 1º ciclo temos muito pouco contacto. Há colegas que só as vejo nas reuniões de final de período. Convívio não há nenhum.”</p> <p>“Na opinião de muitas colegas do 1º ciclo, estamos aqui para brincar com os meninos. As reuniões eram sempre um momento de grande tensão pois o nosso trabalho era alvo de críticas depreciativas constantes. Elas não podem descer um pouco ao nível do pré-escolar porque não têm tempo pois têm que cumprir um currículo. O ambiente era muito tenso. Sentíamos-nos sempre vigiadas.”</p> <p>“ (...) sendo também notório que existem outros elementos que estão sempre na oposição, ou contra a coordenadora de estabelecimento que preside as reuniões”</p>
	Liderança		<p>“Com esta coordenação há muito mais abertura, a dinamização das reuniões é outra, existe outra perspetiva do nosso trabalho (...) a postura de muitas das colegas também é de maior receptividade. (...) há mais deferência relativamente ao nosso trabalho”.</p> <p>“ (...) Isto (articulação) também aconteceu no outro mandato da direção. Havia mais trabalho de articulação entre os diferentes níveis de ensino”.</p> <p>“ (...) liderança saudável que tenta envolver o mais possível todas os docentes nas decisões que toma, respeitando a opinião de todos embora, por vezes, se verifiquem situações complicadas quando tenta ser democrática e respeitar as diferentes opiniões, deixando que cada um faça o que lhe parecer melhor e acaba por acontecerem situações menos</p>

			<p>agradáveis em que parece não haver uniformidade.”</p> <p>“ (...) há uma tentativa nesse sentido embora esta coordenadora tenha iniciado funções à menos de um ano e, portanto, ainda está numa fase de adaptação”</p> <p>“ Pelo menos tenta ter em atenção a opinião de todos, reúne com todos quando é necessário tomar decisões conjuntas, o que é um princípio. Além disso, possui uma grande capacidade de encaixe mantendo sempre uma grande serenidade mesmo quando está a ser alvo de crítica e desafio por parte de colegas.”</p> <p>“ (...) acho que tudo tem que ter um princípio e tem que haver alguém que incentive e estimule este tipo de situações que eu acho que também deve partir de cima, ou seja, das chefias.”</p>
Representação conceptual	Conceito de trabalho colaborativo		<p>“(…) os elementos envolvidos trabalham para um objetivo comum, em todas as fases do processo, ... desde a planificação, a planificação de estratégias, a concretização e a avaliação ... tudo para melhoria da prática profissional”</p> <p>“(…) permite a troca de saberes, estimula os pares para um trabalho mais produtivo e enriquecedor.”</p>
Práticas colaborativas	Implementação		<p>“ (realiza trabalho colaborativo) por opção própria porque é mais estimulante, mais enriquecedor, mais produtivo.”</p> <p>“ (critério da escolha dos colegas com quem trabalha) Por amizade porque, obviamente, essa escolha tem intrínseca a confiança, a afinidade, a partilha de saberes o que torna o trabalho mais produtivo, mas também prefiro fazer este tipo de trabalho com um número restrito de intervenientes.</p>
	Caraterísticas		<p>“ (...) neste caso – quando o grupo é constituído por iniciativa própria -, a coesão é maior e, (...) estabelece-se uma relação de entreajuda em, que à partida, há interesses e objetivos comuns, o que torna o trabalho mais produtivo, estimulante e enriquecedor.”</p> <p>“De entreajuda (...) – quando o grupo é constituído formalmente - fazer os possíveis para que tudo corra bem”.</p> <p>“ (...) os encontros informais são sempre mais produtivos porque se ocorrem é porque há um motivo e então procura-se ser prático e objetivo (...)”</p> <p>“(…) 1º ciclo só é efetuado trabalho colaborativo entre os professores do mesmo ano para planificação (...)”</p>

			<p>“ (...) e também entre os elementos dos diferentes grupos do PAA. Entre nós, educadoras, como já referi, poderá existir entre pessoas que têm mais afinidade e como se conhecem, sabem que se identificam na forma de trabalhar.”</p> <p>“Principalmente a planificação de atividades, na preparação materiais pedagógicos... na troca de opinião sobre estratégias educativas”.</p> <p>“Depende das reuniões, nas reuniões de departamento existe muito pouco, para não dizer nenhum, trabalho colaborativo (...)se resumem em serem dadas as informações da reunião do Conselho Pedagógico e pouco mais. Lá se combinam os moldes em que se vão efetuar atividades conjuntas como seja a festa de Natal mas que, como são atividades do PAA acaba por ser feito o trabalho em grupos restritos.”</p> <p>“ (...) existe mais colaboração e empenho em reuniões informais nas nossas horas de almoço (...)”</p> <p>“Nas reuniões de estabelecimento há um certo envolvimento por alguns elementos (...)”</p>
Articulação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico			<p>“ Gostava que houvesse mais articulação entre ciclos e, apesar do Centro Escolar ser bastante grande, é possível haver articulação porque isso já aconteceu em anos anteriores.”</p> <p>“Entre os dois níveis de ensino a articulação, se é que se pode chamar articulação, é apenas na execução de atividades em conjunto. E, nalguns casos, (...) apenas fomos efetuar pinturas ao espaço do 1º ciclo pois nem vimos alunos nem colegas.”</p> <p>“ (é importante) para a continuidade pedagógica (...) é fundamental que toda a comunidade educativa se sinta unida e a trabalhar para o mesmo fim para que não haja quebra essencialmente, quebra afetiva, segurança, confiança, unidade”</p> <p>“As do PAA apenas, se é que se podem dizer de articulação. Numa delas apenas se efetuou a atividade no espaço do 1º ciclo porque nem sequer vimos colegas nem alunos desse nível de ensino”</p>
Obstáculos ao trabalho colaborativo			<p>“Digo muita vez que sinto muitas saudades da nossa barraquinha antiga porque eram menos salas, cinco... o que é o ideal ... aqui há muita gente e, por isso, mais confusão e, por outro lado, não havia condicionantes para o desenvolvimento do nosso trabalho. (...) Iam sujas para casa</p>

			<p>mas muito mais calmas. Depois de um recreio, o trabalho fluía muito mais, com eles mais concentrados e interessados”.</p> <p>“Parece um paradoxo mas apesar de haver muita gente, menos articulação se verifica. Já trabalhei em locais pequenos e muita coisa se fazia com as colegas do 1º ciclo. Isto já há quase 20 anos, o que me leva a concluir que é possível haver mais interação e articulação em sítios com menos gente do que em locais como os centros escolares”</p> <p>“Acima de tudo, porque não há muita vontade (...) A justificação é que não têm tempo mas acho que também passa um pouco por acomodação. As pessoas estão pouco recetivas a inovações. A maioria já não são novas e, como tal, se não estiverem despertas para o trabalho colaborativo e de articulação, é difícil entrar no seu mundo e abaná-las.”</p> <p>“aqui no centro escolar e com uma colega que já se reformou, fizemos trabalhos muito interessantes. (...) um trabalho sobre o outono. A colega (...) com os seus alunos, também efetuaram folhas de outono. Posteriormente, fizeram poemas sobre o outono e vieram apresentar à minha sala (...) Antes de terminar o ano, íamos com elas ao 1º ciclo para que tomassem contacto com a sua nova realidade. Depois no ano seguinte, elas vinham com os alunos às salas de onde eles tinham saído mostrar os seus progressos”</p> <p>“ (...) a articulação não surge só porque se partilha o mesmo espaço (...) é preciso vontade e interesse dos intervenientes”.</p> <p>“Já se fizeram atividades de verdadeira articulação com a certeza de que eram atividades que iriam surtir um efeito positivo e produtivo e que marcaram as crianças e alunos que nelas participaram. As pessoas faziam-nas sem terem a preocupação e até a obrigação de as divulgar e registar ou mostrar”</p> <p>“O aspeto burocrático também afasta as pessoas de as efetuarem pois cada vez mais os professores passam horas a fio de volta dos papéis e como não é um trabalho visível para a comunidade pois efetuam-no em casa, ainda têm a fama de pouco fazerem e trabalharem, o que provoca desalento e desânimo no corpo docente”</p>
Benefícios do trabalho colaborativo			<p>“Claro que estas experiências são muito mais frutíferas para as crianças pelas aprendizagens efetuadas a todos os níveis.”</p> <p>“(…) gostaria de destacar, esta do PAA foi a Semana dos</p>

			<p>Afetos (...) Envolveu toda a comunidade educativa, diversos parceiros e foi muito enriquecedora desde a sua planificação à execução, principalmente pela repercussão que teve em todos os intervenientes”</p> <p>“Semana dos Afetos (...) foi notória a aprendizagem dos alunos, notou-se o seu envolvimento pelas reações, observações e registos ... e comportamentos das crianças. Os resultados foram mesmo notórios, as crianças referiam frequentemente as situações vividas naquela semana e contextualizavam adequadamente as suas referências”.</p> <p>“(…) também considero que foi muito importante para a comunidade educativa, sendo testemunho os registos efetuados no livro de recolha de opiniões que existiu para o efeito. ... Entre os docentes notava-se uma maior entreaajuda e espírito de equipa, o que contribuiu para uma maior coesão entre todos os envolvidos ... Os encarregados de educação que participaram no evento, ainda hoje, quando nos cruzamos, falam do acontecimento.”</p> <p>“(…) permitiu também a troca de saberes entre pares e até aferir procedimentos perante determinadas situações. Quando reflito e penso nos momentos vividos, sinto uma certa nostalgia e saudade daqueles tempos e muitas vezes, recorro a estratégias para utilizar no meu dia-a-dia, como gráficos, tabelas de registo de comportamento que depois são enviados para casa para dar a conhecer aos pais o trabalho desenvolvido e trabalharmos em consonância e no mesmo sentido”.</p> <p>“(…) a colaboração entre todos foi fundamental... estávamos todos muito embrenhados e envolvidos em tudo... todos queríamos e trabalhávamos para que tudo corresse muito bem. (...) Quem trabalhou mais estava com gosto... sem contabilizar o tempo despendido... Como se costuma dizer: “Quem corre por gosto não cansa”, não é? ... e o resultado final compensou todo o esforço”.</p>
--	--	--	--

ANEXO N° XV

TRANSCRIÇÃO E CODIFICAÇÃO DA ENTREVISTA

DA PROFESSORA DE 1º CICLO

TRANSCRIÇÃO E CODIFICAÇÃO DA ENTREVISTA DA PROFESSORA DO 1º CICLO

BLOCOS DE PESQUISA	QUESTÕES	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	CÓDIGO - RECORTE
Caracterização da professora	Bloco A 1,2, 3, 4, 5,	Caraterização da professora		
Caraterização do contexto profissional no Centro Escolar em estudo	Bloco B 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13	Contexto profissional do Centro Escolar	Condições físicas	
			Cultura docente	
			Clima de escola	
			Liderança	
Representação conceptual de trabalho colaborativo dos docentes participantes no estudo	Bloco C 14, 15	Representação conceptual	Conceito de trabalho colaborativo	
Caraterização das práticas colaborativas no Centro Escolar em estudo	Bloco D 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23	Práticas colaborativas	Implementação	
			Caraterísticas (Situações, Tarefas e Atividades)	
Identificação das práticas colaborativas de articulação entre os docentes da educação pré-escolar e do 1º no Centro Escolar em estudo	Bloco D 24, 25, 26, 27	Articulação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico		
Identificação dos obstáculos ao trabalho colaborativo no Centro Escolar em estudo	Bloco E 28, 29	Obstáculos ao trabalho colaborativo		
Identificação dos contributos do trabalho colaborativo no Centro Escolar em estudo	Bloco E 30	Benefícios do trabalho colaborativo		

Qual é a sua formação académica de base?

Fiz o Magistério primário.

Tens alguma formação complementar?

Realizei a Licenciatura em 1º ciclo.

E quantos anos de serviço tens?

Tenho 29 anos de serviço.

Há quantos anos trabalhas neste agrupamento?

Trabalho cá há 16 anos.

E neste Centro Escolar ?

Desde que abriu, ou seja, há 8 anos.

Gostas de trabalhar neste Centro Escolar?

Sim. Porque tenho ótimas condições físicas para desempenhar as minhas funções. Embora o ambiente não seja o ideal... ..

Quando têm tempos comuns, por exemplo, na hora do recreio, habitualmente não costumam juntar-se na sala de professores, conversar...

Não, nós fazemos vigilância ao recreio 3 dias por semana, por isso, resta pouco tempo. No meu caso quando faço uma pausa fico na minha sala. No geral, à sala de professores é capaz de ir quase sempre o mesmo grupo de pessoas, poucas... o resto fica na sala. Na sala de professores a conversa por vezes não é agradável. Muita crítica a isto, àquilo e eu não tenho paciência para isso... Quando a M. não era coordenadora e tinha menos trabalho, eu passava os intervalos com ela, agora isso não é possível. Mas juntarmo-nos todos na sala de professores... muito raro. Só um bocadinho muito pequeno, que é no final da hora do almoço, quando as pessoas vão regressando de casa do almoço, a maioria vai almoçar a casa, somos quase todas daqui... de resto não há muita comunicação entre nós.

O que é que achas que distingue este Centro Escolar de outras escolas?

Essencialmente o tamanho, isto é muito grande e as condições físicas. Aqui as condições físicas são ótimas, há muitos materiais didáticos disponíveis, as salas de aula são boas... penso que isso é o que mais nos distingue ...

Mas depois não se nota muita predisposição para trabalhar em conjunto, eu acho que para as coisas de comunidade escola, digamos assim, eu tenho de estar predisposta... porque é assim, podes ter as melhores condições físicas a nível de edifício, podes ter o melhor corpo docente do mundo, mas se todo esse corpo docente não quiser, não tiver vontade de colaborar entre si, passa a ser pior que uma escola unitária. Porque estás dentro de um estabelecimento com várias salas da pré e mais 16 salas do 1º ciclo, mas que correspondem a 16 salas unitárias. Ouve-se barulho exterior e isso... mas muitas vezes eu sinto que aqui, eu estou escola unitária. Parece um paradoxo, mas noto que o facto de ter muita gente, tem muita influência para que me sinta assim, porque há aqui professoras que eram minhas colegas na outra escola, eramos as mesmas pessoas, eramos 8, e nós aí fazíamos muito mais coisas em conjunto, tínhamos uma relação diferente... convivíamos mais... agora aqui é... ..

Depois também veio uma altura em que era tudo muito controlado, havia muitas proibições que contribuíram para que as pessoas se fechassem, confraternizassem menos... Também é importante as pessoas estarem juntas um bocadinho para confraternizar, não é? Ficamos mais bem dispostas...

Agora estamos numa escola muito moderna... bonita, mas parece que não há aquele interesse, aquele entusiasmo que havia quando estávamos na escola mais pequena. Cheguei a sair de lá às 10 da noite para decorar a escola e receber os pais, fizemos lá muita coisa...

O que gostarias que fosse diferente aqui no Centro Escolar?

Gostaria que houvesse mais camaradagem e mais trocas de ideias entre os docentes que aqui trabalham... Não há muito trabalho de equipa entre os docentes... Ainda existem pessoas muito individualistas. Eu gosto de trocar ideias, trabalhar em equipa...

Porque é que gostas de trabalhar em equipa?

Quando trabalho com outras pessoas aprendo imenso... principalmente com as mais novas, vêm com ideias mais frescas, com mais predisposição para trabalhar e trocar ideias... infelizmente há pessoas individualistas que só gostam de pedir e não gostam de partilhar, encontramos pessoas que não estão habituadas, nem recetivas a trabalhar com os outros. Eu pessoalmente gosto de trabalhar em equipa... para já, trabalhamos menos porque dividimos o trabalho... no caso do 1º ciclo partilhamos o material e também acontece quando trabalhamos com alguém com quem nos identificamos ajudarmo-nos... olha, eu esta semana estou mais atarefada, tu preparas mais um pouco e na semana seguinte faço eu mais, porque confiamos no trabalho uma da outra e as coisas resultam.

Gosto de trabalhar em equipa, mas tem que ser uma equipa em que as pessoas gostem de trabalhar, porque senão for assim, eu vou perder o meu tempo e faço o meu trabalho mais rapidamente sozinha em casa. Se não houver empenho por parte de todos no grupo eu deixo de ser uma pessoa participativa, agora se todos tiverem interesse vamos sempre juntando ideias. O ideal é serem 2 ou 3, no máximo 4 pessoas no grupo com aquela disposição: vamos trabalhar, vamos chegar a uma conclusão e quando acaba o dia, valeu a pena termos trabalhado juntos.

Quando trabalhamos sozinhos temos muitas falhas, por isso, é que eu gosto de trabalhar em equipa... se essa equipa for composta por pessoas que a nível de amizade se dão bem, então é uma maravilha! Eu trabalho muito em parceria com uma colega aqui da escola, ela muitas vezes não tem disponibilidade aqui na escola, mas telefonamo-nos à noite, ela está em casa com o manual, eu estou em casa com o manual ... e combinamos as coisas em conjunto porque damo-nos muito bem e gostamos as duas de fazer as coisas. Nós as duas começamos o ano escolar com as planificações do 1º período feitas.

Quando há trabalho colaborativo, quais as atividades que vocês, no 1º ciclo, fazem de forma colaborativa?

Geralmente são as festas, que são as atividades do PAA, há o trabalho por grupos de ano e cada grupo tem a sua coordenadora... é a coordenadora de ano... no início do ano escolar há uma reunião para se ver como se faz a ficha de diagnóstico, a planificação anual e combina-se quais as fichas comuns ao longo do ano. Depois desta reunião não costuma haver mais reunião nenhuma. Depois ... durante o ano... muitas vezes a coordenadora de ano nem sabe o que é que nós estamos a fazer.

Também há a coadjuvação que se faz com outra colega, entre pares, só trabalho com as crianças que têm mais dificuldades. Desloco-me à sala da colega e ela indica-me o trabalho que está a realizar e as crianças que mais precisam de apoio e eu ajudo a simplificar as perguntas, de modo a que esses alunos entendam o que se pretende...

Depois por minha iniciativa trabalho muito em parceria com uma colega que tem o 4º ano como eu, com ela não há data marcada, é: preciso, vamos conversar e trocar ideias sobre determinada matéria e vamos adaptando o que estamos a dar às necessidades e evolução da turma. Ela sabe exatamente o que eu estou a trabalhar na minha turma e eu sei o que ela está a trabalhar na dela porque planificamos e trabalhamos sempre em conjunto. Temos feito coisas engraçadas: como um concurso de tabuadas inter-turmas, ou quando alguma criança faz um texto muito bom vamos partilha-lo com os colegas da outra turma... coisas deste género.

E em relação à coordenação? Como definirias o tipo de liderança da coordenadora de estabelecimento?

Bem... considerando a experiência da coordenadora anterior, considero que a atual coordenadora deste estabelecimento realiza um trabalho excelente, porque a nível pessoal é uma pessoa extremamente sensível, não descorando nunca o bom funcionamento da escola, o bom funcionamento pedagógico... é uma pessoa extremamente humana. É uma coordenadora que está disposta a ouvir, sabe ouvir, sabe ajudar... sabe ajudar a indicar o melhor caminho a pensar na escola. Critica quando tem que criticar, mas nunca de forma destrutiva, mas sim construtiva. Além disso, noto que o ambiente na escola melhorou... isto é, noto que as pessoas, quer docentes e não docentes, embora não seja o ideal, melhorou um pouco, há um pouco mais de comunicação, mesmo a nível da pré e do 1º ciclo as pessoas já falam um pouco mais entre si. Entre nós do 1º ciclo há ligeiras diferenças, no meu grupo de ano o contacto quase que era neutro, neste momento já há um contacto aqui e outro ali. Depois não nos podemos esquecer que somos muitas ... e muitas com muitos anos de serviço... são muitos vícios. Para ela, os primeiros meses não foram fáceis porque viam nela uma miúda e a miúda teve que por várias vezes se impor. As pessoas porque estão entre os 50 e os 60 anos não são mais que ninguém ... Com os pais também fez com que melhorasse a imagem dos docentes, valorizando-nos ... clarificou com os pais o que devem falar com a coordenadora e o que não devem logo falar com a coordenadora porque incentiva-os a falar primeiro com a docente e só depois chegar a ela. Não por ela não ter vontade de ajudar, mas para promover a relação dos pais com os docentes e estes terem a possibilidade de se justificar.

Como definirias..., na tua opinião, o que é trabalhar de forma colaborativa?

Para mim, é aquele trabalho que fazemos todos juntos em prol da escola e das crianças. Como diz o ditado: "*Várias cabeças pensam melhor do que uma*"... É partilhar e discutir ideias, dividir tarefas,... chegar a conclusões, tomar decisões importantes em conjunto, mas para isso é preciso que as pessoas tenham empenho e entusiasmo pelo que estão a fazer, porque senão não vale a pena.

Quando trabalhas em equipa... na maioria das vezes isso acontece por opção tua ou porque esse tipo de trabalho te é atribuído?

Faço na maioria das vezes por iniciativa própria. Gosto de ouvir outras opiniões. Mas também acontece ter de me integrar num determinado grupo de trabalho. Mas habitualmente trabalho com uma colega com quem mais me identifico a nível pedagógico e também porque somos amigas, isso ajuda muito, conhecemo-nos bem, sei com o que posso contar... planificamos em conjunto, ajudamo-nos, trocamos ideias sobre a evolução do trabalho, reformulamos, partilhamos dúvidas, experiências...

Notas diferenças no tipo de relação que se estabelece quando trabalhas por iniciativa própria e quando o grupo é constituído formalmente?

Claro, isto é assim: se me derem um bolo que eu não gosto eu vou comê-lo por delicadeza, se me derem um bolo que eu gosto eu vou devorá-lo. A mesma coisa se passa com o trabalho, se são pessoas que eu gosto e que me dou bem, surge uma chuva de ideias e mesmo quando vou para casa com o entusiasmo ainda vou a pensar e se acrescentasse isso e se acrescentasse aquilo... Há muito mais empenho. Eu tenho muito mais empenho, muito mais vontade de fazer... Não há receitas, as coisas surgem espontaneamente... Quando se gosta mesmo sente-se amor à camisola.

Por outro lado, se for com pessoas com quem não me identifico e só trabalho porque tem que ser, às vezes até nem vale a pena dar ideias, não vale a pena... porque há muita desculpa pelo meio que eu não aceito... porque estão cansadas, porque as horas extra não são pagas... enfim... nesta profissão sabemos que temos que levar muito trabalho de casa, não podemos fazer tudo na escola. Por isso, nesses casos faz-se ... o exigível.

E nas reuniões, há trabalho colaborativo?

Não muito... é assim, nas reuniões de estabelecimento há uma coisa que eu não gosto muito de ouvir, principalmente no início do ano, parece que algumas professoras estão a ensinar as educadoras a trabalhar... mas ... da mesma forma que eu quero que me respeitem, também têm que respeitar o trabalho dos outros. Depois também é outra coisa, é sempre aquele discurso: ah as educadoras é que podem fazer essas atividades porque têm tempo para tudo... mas as educadoras também têm que cumprir aquilo que o ministério determina para aquela faixa etária.

Há crítica mas não há partilha... mas em relação ao 1º ciclo... também não estou a ver nenhuma colega a partilhar verdadeiramente o que se passa numa sala de aula, porque nós não andamos na sala de nenhuma... uma das coisas boas da coadjuvação é que tu vais vendo um pouco como se trabalha nas outras salas...

E a coadjuvação como tem sido essa experiência?

Tem sido boa, a coadjuvação é entre pares, por isso, trabalho com as crianças da turma da colega, apoio as que têm mais dificuldades. Ela indica-me o trabalho que está a desenvolver e eu apoio os alunos nessa matéria.

E os alunos que apoias são sempre os mesmos ou depende da disciplina...?

Não, depende das dificuldades que apresentam, não são sempre os mesmos... não são fixos. Também acontece a colega estar a explicar algo para a turma toda... a fazer um reforço mais intensivo ... e eu vou circulando pela turma e vejo quem vai precisando de mais apoio.

Quando a colega vem à minha turma, é exatamente a mesma coisa... é a português e a matemática, é só nessas duas disciplinas. Temos à nossa disposição a planificação do ano em que damos a coadjuvação porque nem sempre damos coadjuvação a uma turma do mesmo ano a que estamos a lecionar. A minha turma é do 4º ano e a da colega é do 3º. Não é necessário serem do mesmo ano, nós dominamos os currículos todos, mas a matéria nestes dois anos é similar... claro que no 4º ano aprofunda-se mais a matéria... exige-se mais...

Os pares da coadjuvação foram formados com base em quê? Vocês escolheram...

Não escolhemos... os pares foram-nos ditos numa reunião de conselho de docentes com quem é que nós iríamos trabalhar, tendo por base os horários de cada professor... foi esse o critério, eu para ir coadjuvar, a minha turma tem inglês nesse tempo e vice-versa. Isto foi dito no início do ano passado, depois no final do ano letivo, em reunião de conselho de docentes fizemos a avaliação e consideramos que tinha sido positivo a presença de um colega na sala, contribuiu para um maior sucesso dos alunos... então este ano demos continuidade... se tivemos êxito, então nem alteramos os pares. Assim já conhecemos a turma e as dificuldades, também a colega... então optamos por manter a colega.

E quanto às atividades de articulação com as educadoras, achas esse trabalho importante?

Sim... podem-se interligar certas atividades e era bom os meninos pequeninos interagirem com os maiores e vice-versa. Atualmente a articulação resume-se às festas, que são as atividades do PAA, mas eu acho que uma vez que a escola é composta por pré e 1º ciclo era importante outro tipo de atividades, intercâmbio de colegas, uma da pré com outra do 1º ciclo, por exemplo, os meninos da minha turma vão contar uma história aos meninos da pré sobre um tema de interesse para ambos. Este tipo de trabalho que nasce espontaneamente para mim é que é a articulação Agora, só as festas não me parece articulação, parece-me obrigação!

Achas que o facto dos dois níveis de ensino funcionarem no mesmo espaço físico, na prática tem contribuído para uma maior articulação entre os dois níveis de ensino?

Não, olha quantas vezes na outra escola, que era mais longe das salas da pré eu não ia lá? E agora é igual ou melhorou? Não. Eu acho que não melhorou nada.

A direção, com base numa formação sobre a articulação, propôs a execução de um trabalho de articulação em que houvesse mais conhecimento mútuo dos conteúdos que cada nível se propõe atingir... veremos como corre... Também entre a pré e o 1º ciclo não há muita

comunicação porque para haver comunicação tem que haver tempo e as pessoas têm que estar juntas. Tem que haver vontade dos dois lados...

Desde que trabalhamos todos juntos aqui neste centro escolar ainda não consegui ver ... eu não sei se um dia... estou perto da reforma, não é?, eu não sei se um dia vou ver esta escola como um todo. Até ir para casa acho que vou ver sempre dois lados: o jardim de infância e o 1º ciclo e não o centro escolar como uma unidade. Na prática devíamos ser Centro Escolar, ponto.

Quais foram as atividades de articulação com o pré-escolar que realizaste o ano passado, uma vez que este ainda está no início...?

Em articulação com o pré-escolar foram só realizadas algumas festividades. As do Plano Anual de Atividades, foi só isso...

E em anos anteriores, queres destacar alguma atividade de articulação que tenha sido particularmente positiva.

Há três anos a Festa de Final de Ano foi organizada e partilhada por educadoras e professores. Houve envolvimento de todos os intervenientes: dos docentes e dos alunos. Toda a comunidade escolar esteve presente e os pais demonstraram o seu agrado pelo trabalho realizado. A meu ver foi muito importante e houve articulação porque foi tudo feito em conjunto e de forma participada por todos.

Na tua opinião quais os maiores obstáculos à realização de trabalho colaborativo entre vocês, professores do 1º ciclo?

O maior obstáculo é a falta de vontade, falta de interesse... a partir daí não havendo vontade, não há mais nada que possas fazer... porque se uma pessoa quiser fazer... Se propões fazer alguma coisa surgem logo críticas: parece que casaste com a escola, não tens vida própria... acho que as pessoas às vezes regem-se muito pelos seus direitos e esquecem os deveres.

E entre as educadoras e os professores do 1º ciclo, quais os maiores obstáculos para que haja mais articulação?

Bem... obstáculo físico à partida não pode ser, porque nós estamos todos juntos, não é? Nem sempre é fácil conciliar os horários temos intervalos, o almoço, a hora de saída... nada coincide ... mas é a tal coisa, se houvesse força de vontade de certeza que se arranjava um meio... Eu não vejo iniciativa do lado do 1º ciclo para essa articulação, mas também não vejo do lado da pré ser tomada nenhuma iniciativa. É das duas partes. Enquanto este edifício não for visto como um todo, a articulação dificilmente irá funcionar. Aqui tens muitas comodidades físicas, mas depois... aquela porta de separação entre o pré e o 1º ciclo, aquela porta representa quilómetros de distância... aquela porta é horrível, mas se a porta está aberta, por vezes, o barulho que se ouve das auxiliares é horrível, porque a auxiliar que está aqui, chama a auxiliar que está lá ao fundo, ao fundo deste corredor enorme, e ela responde e... e destabiliza tudo. Daí que além de representar quilómetros, muitas vezes ainda tenha que estar ... de estar muitas vezes fechada.

Considerando todos os anos que trabalhas neste Centro Escolar, gostaria que referisses uma experiência de trabalho colaborativo em que tenhas participado e tenha tido uma repercussão importante na aprendizagem dos seus alunos.

Eu realço a coadjuvação, porque... juntamo-nos em prol das crianças e, em conjunto, conseguimos fazer com que os alunos ultrapassem problemas, recuperem e atinjam objetivos que um professor a trabalhar sozinho dificilmente conseguiria obter.

E uma experiência que contribuisse para o teu desenvolvimento profissional

Há vários anos que trabalho em conjunto com outra colega que leciona o mesmo ano que eu. Partilhamos ideias, atividades, materiais, planificações em conjunto... ou seja, tudo o que implica o bom desenvolvimento das aprendizagens nas crianças. Com este trabalho aprendi muito e também ensinei. Tem sido um trabalho muito enriquecedor.

E para a comunidade educativa?

Diria a mesma que já referi anteriormente relativa à Festa de Final de Ano, que contou com o empenho de todos e envolveu toda a comunidade educativa. O resultado final revelou a dedicação e a colaboração de todos e o reconhecimento dos pais.

Terminamos, não sei se queres acrescentar mais alguma coisa...

Penso que não... já falei muito...

Então ... muito obrigada pela tua disponibilidade. Agradeço-te imenso este tempo.

ANEXO N° XVI

GRELHA DE ANÁLISE DA ENTREVISTA DA PROFESSORA 1º CICLO

GRELHA DE ANÁLISE DA ENTREVISTA DA PROFESSORA 1º CICLO

CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	CÓDIGO - RECORTE	UNIDADES DE REGISTO
Caraterização da professora			<p>“Fiz o Magistério primário.”</p> <p>“Realizei a Licenciatura em 1º ciclo.”</p> <p>“Tenho 29 anos de serviço”.</p> <p>“Trabalho cá [Centro Escolar] há 16 anos”.</p> <p>“Desde que abriu, ou seja, há oito anos”.</p>
Contexto profissional	Condições físicas		<p>“(…) ótimas condições físicas”</p> <p>“Essencialmente o tamanho, isto é muito grande e as condições físicas. (...) condições físicas são ótimas, há muitos materiais didáticos disponíveis, as salas de aula são boas”</p>
	Cultura docente		<p>“(…) não se nota muita predisposição para trabalhar em conjunto.”</p> <p>“(…) podes ter as melhores condições físicas a nível de edifício, podes ter o melhor corpo docente do mundo, mas se todo esse corpo docente não quiser, não tiver vontade de colaborar entre si, passa a ser pior que uma escola unitária. Porque estás dentro de um estabelecimento com várias salas da pré e mais 16 salas do 1º ciclo, mas que correspondem a 16 salas unitárias. (...) muitas vezes eu sinto que aqui, eu estou escola unitária.”</p> <p>“Gostaria que houvesse mais camaradagem e mais trocas de ideias entre os docentes que aqui trabalham... Não há muito trabalho de equipa entre os docentes... Ainda existem pessoas muito individualistas.”</p> <p>“(…) infelizmente há pessoas individualistas que só gostam de pedir e não gostam de partilhar, encontramos pessoas que não estão habituadas, nem recetivas a trabalhar com os outros”.</p> <p>“Eu trabalho muito em parceria com uma colega aqui da escola, ela muitas vezes não tem disponibilidade aqui na escola, mas telefonamo-nos à noite, ela está em casa com o manual, eu estou em casa com o manual ... e combinamos as coisas em conjunto porque damo-nos muito bem e gostamos as duas de fazer as coisas. Nós as duas começamos o ano escolar com as planificações do 1º período feitas.”</p>
	Clima de escola		<p>“Sim [gosta de trabalhar no Centro Escolar]”</p> <p>“Embora o ambiente não seja o ideal...”</p>

			<p>“(…) quando faço uma pausa fico na minha sala. (…) à sala de professores é capaz de ir quase sempre o mesmo grupo de pessoas, poucas... o resto fica na sala. Na sala de professores a conversa por vezes não é agradável. Muita crítica a isto, àquilo e eu não tenho paciência para isso”</p> <p>“Mas juntarmo-nos todos na sala de professores... muito raro a maioria vai almoçar a casa, somos quase todas daqui... de resto não há muita comunicação entre nós.”</p> <p>“(…) nas reuniões de estabelecimento há uma coisa que eu não gosto muito de ouvir (…) parece que algumas professoras estão a ensinar as educadoras a trabalhar”</p> <p>“(…) também é outra coisa, é sempre aquele discurso: ah as educadoras é que podem fazer essas atividades porque têm tempo para tudo”</p>
	Liderança		<p>“(…) considerando a experiência da coordenadora anterior, considero que a atual coordenadora deste estabelecimento realiza um trabalho excelente (…) a nível pessoal é uma pessoa extremamente sensível, não descorando nunca o bom funcionamento da escola, o bom funcionamento pedagógico”</p> <p>“(…) uma pessoa extremamente humana. (…) está disposta a ouvir, sabe ouvir, sabe ajudar... sabe ajudar a indicar o melhor caminho a pensar na escola. Critica quando tem que criticar, mas nunca de forma destrutiva, mas sim construtiva.”</p> <p>“(…) noto que o ambiente na escola melhorou... isto é, noto que as pessoas, quer docentes e não docentes, embora não seja o ideal, melhorou um pouco, há um pouco mais de comunicação, mesmo a nível da pré e do 1º ciclo as pessoas já falam um pouco mais entre si. Entre nós do 1º ciclo há ligeiras diferenças, no meu grupo de ano o contacto quase que era neutro, neste momento já há um contacto aqui e outro ali. Depois não nos podemos esquecer que somos muitas ... e muitas com muitos anos de serviço... são muitos vícios.</p> <p>“Para ela, os primeiros meses não foram fáceis porque viam nela uma miúda e a miúda teve que por várias vezes se impor. As pessoas porque estão entre os 50 e os 60 anos não são mais que ninguém”</p> <p>“Com os pais também fez com que melhorasse a imagem dos docentes, valorizando-nos ... clarificou com os pais o que devem falar com a coordenadora e o que não devem logo falar com a coordenadora porque incentiva-os a falar primeiro com a docente.”</p>

Representação conceptual	Conceito de trabalho colaborativo		“(…) é aquele trabalho que fazemos todos juntos em prol da escola e das crianças. Como diz o ditado: “ <i>Várias cabeças pensam melhor do que uma</i> ”... É partilhar e discutir ideias, dividir tarefas,... chegar a conclusões, tomar decisões importantes em conjunto, mas para isso é preciso que as pessoas tenham empenho e entusiasmo pelo que estão a fazer”
Práticas colaborativas	Implementação		<p>Faço na maioria das vezes por iniciativa própria. (...) Mas também acontece ter de me integrar num determinado grupo de trabalho. (...) habitualmente trabalho com uma colega com quem mais me identifico a nível pedagógico e também porque somos amigas, isso ajuda muito, conhecemo-nos bem, sei com o que posso contar...</p> <p>“Não escolhemos... os pares foram-nos ditos numa reunião de conselho de docentes com quem é que nós iríamos trabalhar, tendo por base os horários de cada professor (...). Isto foi dito no início do ano passado, depois no final do ano letivo, em reunião de conselho de docentes fizemos a avaliação e consideramos que tinha sido positivo a presença de um colega na sala, contribuiu para um maior sucesso dos alunos... então este ano demos continuidade... se tivemos êxito, então nem alteramos os pares. (...) conhecemos a turma e as dificuldades, também a colega”</p>
	Caraterísticas		<p>“(…) são as festas, que são as atividades do PAA, há o trabalho por grupos de ano e cada grupo tem a sua coordenadora”</p> <p>“(…) no início do ano escolar há uma reunião para se ver como se faz a ficha de diagnóstico, a planificação anual e combina-se quais as fichas comuns ao longo do ano. Depois desta reunião não costuma haver mais reunião nenhuma. Depois ... durante o ano... muitas vezes a coordenadora de ano nem sabe o que é que nós estamos a fazer.”</p> <p>“Também há a coadjuvação que se faz com outra colega, entre pares, só trabalho com as crianças que têm mais dificuldades. Desloco-me à sala da colega e ela indica-me o trabalho que está a realizar e as crianças que mais precisam de apoio e eu ajudo a simplificar as perguntas, de modo a que esses alunos entendam o que se pretende”</p> <p>“Depois por minha iniciativa trabalho muito em parceria com uma colega que tem o 4º ano como eu, com ela não há data marcada, é: preciso, vamos conversar e trocar ideias sobre determinada matéria e vamos adaptando o que estamos a dar às necessidades e evolução da turma. Ela sabe exatamente o</p>

			<p>que eu estou a trabalhar na minha turma e eu sei o que ela está a trabalhar na dela porque planificamos e trabalhamos sempre em conjunto. Temos feito coisas engraçadas: como um concurso de tabuadas inter-turmas, ou quando alguma criança faz um texto muito bom vamos partilha-lo com os colegas da outra turma... coisas deste género”</p> <p>“(…) planificamos em conjunto, ajudamo-nos, trocamos ideias sobre a evolução do trabalho, reformulamos, partilhamos dúvidas, experiências”</p> <p>[comparação entre grupo constituído por iniciativa própria e formalmente] “se me derem um bolo que eu não gosto eu vou comê-lo por delicadeza, se me derem um bolo que eu gosto eu vou devorá-lo. A mesma coisa se passa com o trabalho, se são pessoas que eu gosto e que me dou bem, surge uma chuva de ideias e mesmo quando vou para casa com o entusiasmo ainda vou a pensar e se acrescentasse isso e se acrescentasse aquilo... Há muito mais empenho. Eu tenho muito mais empenho, muito mais vontade de fazer... Não há receitas, as coisas surgem espontaneamente... Quando se gosta mesmo sente-se amor à camisola”.</p> <p>“(…) se for com pessoas com quem não me identifico e só trabalho porque tem que ser, às vezes até nem vale a pena dar ideias, não vale a pena... porque há muita desculpa pelo meio que eu não aceito... porque estão cansadas, porque as horas extra não são pagas (...) nesses casos faz-se ... o exigível”</p> <p>“[trabalho colaborativo nas reuniões] Não muito”</p> <p>“Há critica mas não há partilha... mas em relação ao 1º ciclo... também não estou a ver nenhuma colega a partilhar verdadeiramente o que se passa numa sala de aula, porque nós não andamos na sala de nenhuma... uma das coisas boas da coadjuvação é que tu vais vendo um pouco como se trabalha nas outras salas”</p> <p>“Tem sido boa, a coadjuvação é entre pares (...) trabalho com as crianças da turma da colega, apoio as que têm mais dificuldades. Ela indica-me o trabalho que está a desenvolver e eu apoio os alunos nessa matéria”</p> <p>“Não, [é sempre aos mesmos alunos] depende das dificuldades que apresentam, não são sempre os mesmos... não são fixas. Também acontece a colega estar a explicar algo para a turma toda (...) eu vou circulando pela turma e vejo quem vai precisando de mais apoio”.</p>
--	--	--	--

			<p>“Quando a colega vem à minha turma, é exatamente a mesma coisa... é a português e a matemática, é só nessas duas disciplinas. (...) nem sempre damos coadjuvação a uma turma do mesmo ano a que estamos a lecionar”.</p>
Articulação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico			<p>“Sim... podem-se interligar certas atividades e era bom os meninos pequeninos interagirem com os maiores e vice-versa”.</p> <p>“Atualmente a articulação resume-se às festas, que são as atividades do PAA, mas eu acho que uma vez que a escola é composta por pré e 1º ciclo era importante outro tipo de atividades, intercâmbio de colegas, uma da pré com outra do 1º ciclo”</p> <p>“Este tipo de trabalho que nasce espontaneamente para mim é que é a articulação Agora, só as festas não me parece articulação, parece-me obrigação!”</p> <p>“Em articulação com o pré-escolar foram só realizadas algumas festividades. As do Plano Anual de Atividades, foi só isso”</p>
Obstáculos ao trabalho colaborativo			<p>“(…) mas noto que o facto de ter muita gente, tem muita influência para que me sinta assim, porque há aqui professoras que eram minhas colegas na outra escola, eramos (...) e nós aí fazíamos muito mais coisas em conjunto, tínhamos uma relação diferente... convivíamos mais”</p> <p>“Depois também veio uma altura em que era tudo muito controlado, havia muitas proibições que contribuíram para que as pessoas se fechassem, confraternizassem menos... Também é importante as pessoas estarem juntas um bocadinho para confraternizar, não é? Ficamos mais bem dispostas”</p> <p>“(…) estamos numa escola muito moderna... bonita, mas parece que não há aquele interesse, aquele entusiasmo que havia quando estávamos na escola mais pequena”</p> <p>“(…) tem que ser uma equipa em que as pessoas gostem de trabalhar, porque senão for assim, eu vou perder o meu tempo e faço o meu trabalho mais rapidamente sozinha em casa. Se não houver empenho por parte de todos no grupo eu deixo de ser uma pessoa participativa”</p> <p>“Não. Eu acho que não melhorou nada.”</p> <p>“A direção, com base numa formação sobre a articulação, propôs a execução de um trabalho de articulação em que houvesse mais conhecimento mútuo dos conteúdos que cada nível se propõe atingir (...) Também entre a pré e o 1º ciclo não há muita comunicação porque para haver comunicação</p>

			<p>tem que haver tempo e as pessoas têm que estar juntas. Tem que haver vontade dos dois lados”</p> <p>“Desde que trabalhamos todos juntos aqui neste centro escolar ainda não consegui ver (...) eu não sei se um dia vou ver esta escola como um todo. Até ir para casa acho que vou ver sempre dois lados: o jardim de infância e o 1º ciclo e não o centro escolar como uma unidade. Na prática devíamos ser Centro Escolar, ponto”.</p> <p>“O maior obstáculo é a falta de vontade, falta de interesse... a partir daí não havendo vontade, não há mais nada que possas fazer... porque se uma pessoa quiser fazer... Se propões fazer alguma coisa surgem logo críticas (...) acho que as pessoas às vezes regem-se muito pelos seus direitos e esquecem os deveres”</p> <p>“ [articulação] obstáculo físico à partida não pode ser, porque nós estamos todos juntos (...) sempre é fácil conciliar os horários temos intervalos, o almoço, a hora de saída... nada coincide ... mas é a tal coisa, se houvesse força de vontade de certeza que se arranjava um meio (...) não vejo iniciativa do lado do 1º ciclo (...) mas também não vejo do lado da pré ser tomada nenhuma iniciativa. É das duas partes”.</p> <p>“Enquanto este edifício não for visto como um todo, a articulação dificilmente irá funcionar. Aqui tens muitas comodidades físicas, mas depois... aquela porta de separação entre o pré e o 1º ciclo, aquela porta representa quilómetros de distância”</p> <p>“Daí que além de representar quilómetros, muitas vezes ainda tenha que estar ... de estar muitas vezes fechada.”</p>
Benefícios do trabalho colaborativo			<p>“Quando trabalho com outras pessoas aprendo imenso... principalmente com as mais novas, vêm com ideias mais frescas, com mais predisposição para trabalhar e trocar ideias”</p> <p>“(...) trabalhamos menos porque dividimos o trabalho... no caso do 1º ciclo partilhamos o material e também acontece quando trabalhamos com alguém com quem nos identificamos ajudarmo-nos... (...) confiamos no trabalho uma da outra e as coisas resultam.”</p> <p>“(...) agora se todos tiverem interesse vamos sempre juntando ideias”</p> <p>“Quando trabalhamos sozinhos há muitas falhas”</p> <p>“Eu realço a coadjuvação, porque... juntamo-nos em prol das</p>

			<p>crianças e, em conjunto, conseguimos fazer com que os alunos ultrapassem problemas, recuperem e atinjam objetivos que um professor a trabalhar sozinho dificilmente conseguiria obter”</p> <p>“Há vários anos que trabalho em conjunto com outra colega (...) Partilhamos ideias, atividades, materiais, planificações em conjunto... ou seja, tudo o que implica o bom desenvolvimento das aprendizagens nas crianças. Com este trabalho aprendi muito e também ensinei. Tem sido um trabalho muito enriquecedor.”</p> <p>“Festa de Final de Ano, que contou com o empenho de todos e envolveu toda a comunidade educativa. O resultado final revelou a dedicação e a colaboração de todos e o reconhecimento dos pais.”</p>
--	--	--	--